CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

L'évaluation institutionnelle en éducation :

une dynamique propice au développement

Rapport annuel
1998-1999
sur l'état et les besoins de l'éducation

Québec

L'évaluation institutionnelle en éducation :

une dynamique propice au développement

Rapport annuel

1998 - **1999**

sur l'état et les besoins de l'éducation

100-04831/

Monsieur Jean-Pierre Charbonneau
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du parlement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la Loi (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa c), je vous transmets le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1998-1999.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

François Legault
Québec, décembre 1999

Monsieur François Legault
Ministre de l'Éducation
Hôtel du parlement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la Loi (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa c), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1998-1999.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente du Conseil,

Céline Saint-Pierre
Sainte-Foy, décembre 1999

Le Conseil a confié la préparation de ce rapport annuel à un comité composé de:

Mme Édith Côté, professeure agrégée à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval, membre du Conseil et présidente du comité; M. Bernard Lajeunesse, directeur général, Commission scolaire Pierre-Neveu (Mont-Laurier), membre du Conseil; Mme Lise Breton, enseignante en sciences à l'école secondaire La Seigneurie (Beauport); Mme Louise Cazeault, directrice des études au Cégep Beauce-Appalaches, membre de la Commission de l'enseignement collégial; M. Denis Massé, consultant en éducation, ex-professeur à la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke; M. Gervais Sirois, directeur des écoles L'Annonciation et Dominique-Savio (Rimouski).

Rédaction:

Mme Diane Duquet

Recherche:

Mme Diane Duquet, avec la collaboration d'appoint de M. Denis Massé, membre du comité, et de Mme Caroline Hamel, stagiaire à la permanence du Conseil.

Soutien technique:

Mme Jocelyne Mercier, au secrétariat;
Mmes Patricia Réhel et Francine Vallée, à la documentation;
Mme Nicole Lavertu, à l'édition.

Révision linguistique:

M. Bernard Audet

Conception graphique:

R-Design inc.

Rapport adopté à la 482e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 30 septembre 1999.

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale du Québec, 1999
Bibliothèque nationale du Canada, 1999
ISBN: 2-550-35312-9

Table des matières

Introduction 11

Chapitre 1 - Lever les ambiguïtés sur l'évaluation institutionnelle 15

Un système éducatif rénové et décentralisé qui commande l'évaluation 15

Un préalable essentiel: se réconcilier avec l'évaluation 16

L'évaluation pour s'améliorer et évoluer 17

Une compréhension commune et partagée de ce qu'est l'évaluation institutionnelle 18

- Une définition propre au secteur de l'éducation 18
- Des commentaires pour en saisir toute la portée 19
- Ses composantes et ses limites 20

L'évaluation institutionnelle et son environnement conceptuel 22

- La décentralisation du système éducatif 22
- L'autonomie des établissements 22
- La responsabilisation institutionnelle 23
- L'imputabilité 24
- La reddition de comptes 24
- Vers la régulation concertée de l'éducation 25

Chapitre 2 - Prendre acte de l'état des lieux et des enjeux du système éducatif 27

Un besoin manifeste d'évaluation institutionnelle 27

- Décentralisation et rénovation à l'échelle du système éducatif 27
- Les modifications à la *Loi sur l'instruction publique* et la réforme en cours au primaire-secondaire 28
- Les suites de la réforme amorcée au collégial 29
- Des exigences de transparence pour l'université 30
- Sens, pertinence et cohérence à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle et technique 31

Une pluralité d'expériences et d'enjeux à considérer... 33

- À l'échelle du système, pour dépasser les bilans factuels 33
- Au primaire-secondaire, pour faire progresser l'idée d'évaluation institutionnelle 34
- Au collégial, pour assumer pleinement une autonomie accrue 35
- À l'université, pour développer une approche globale de l'évaluation 36
- À l'éducation des adultes et à la formation professionnelle, pour mieux répondre aux besoins des divers acteurs 38

À l'extérieur du Québec: communauté d'objectifs et d'enjeux, diversité de moyens 39

- À l'enseignement obligatoire: pour une vision globale et une action locale 39
- À l'enseignement supérieur: à la recherche d'une garantie de qualité 41

Chapitre 3 - Convenir d'une pratique avisée 45

Des fondements qui orientent l'action 45

- L'adhésion à des principes de base 45
- Une pluralité de finalités à concilier 46
- Par-dessus tout, un souci de qualité 47

Des objectifs sur lesquels cibler la démarche institutionnelle 48
- Un questionnement nécessaire 48
- Une attitude raisonnée et raisonnable 48
- Quelques balises concrètes 49

Une diversité de mécanismes et d'outils qui se complètent 50
- Evaluation interne/évaluation externe – un faux dilemme 50
- Auto-évaluation – pas de complaisance 51
- Critères et indicateurs – au-delà du quantitatif 52
- Résultats – règles de bon usage et question d'éthique 54
- Plan d'action et rapport annuel – ne pas confondre 55

Des acteurs qui s'investissent 56
- À l'interne, des acteurs de première ligne 56
- À l'externe, des partenaires en soutien 58
- Au cœur de l'action, un acteur à la coordination? 59
- De la part de l'État, un fonctionnement éclairé et exemplaire 59

Une démarche qui présente bien des défis 60
- Sur le plan conceptuel 61
- Sur le plan technique 61
- Sur le plan organisationnel 62

Chapitre 4 - Se donner des conditions de réussite 65

Poser un regard lucide sur l'évaluation institutionnelle 65
- Accepter les exigences de la démarche 66
- Avoir des attentes réalistes 66
- Prendre la juste mesure des embûches et des résistances 67

Créer un environnement favorable à l'évaluation institutionnelle 68
- Pour que se développe une culture de l'évaluation 68
- Pour que se concertent les acteurs 69

S'appuyer sur des documents institutionnels mobilisateurs 70
- Pour préciser la mission institutionnelle: le projet d'établissement ou projet institutionnel 70
- Pour identifier les actions à entreprendre aux fins de sa réalisation: le plan d'action 71

S'assurer d'un soutien approprié 72
- Par la formation des acteurs 72
- Par la recherche 73
- Par des ressources de toute sorte 74
- Par un engagement politique des décideurs 75

Conclusion en deux temps 77

Sur l'évaluation institutionnelle en lien avec l'autonomie des établissements 77
- Une perspective d'évolution institutionnelle 77
- Des éléments de problématique qui concernent l'ensemble du système éducatif 78
- Des particularités en fonction des ordres d'enseignement 79
- Quelques conditions de réussite et pistes d'action 79

Sur la cohérence du système éducatif: une réflexion à poursuivre sur le pilotage du système éducatif 80

- Un questionnement important 81
- Une idée qui fait son chemin: le pilotage du système éducatif 81
- Une réflexion à poursuivre sur l'« art du pilotage » pour favoriser une gestion concertée du système éducatif et l'évaluation de l'atteinte des objectifs 82

Bibliographie 85

Annexes

Annexe 1

Liste des personnes et organismes consultés 95

Annexe 2

Mécanismes d'évaluation institutionnelle au primaire-secondaire – quelques exemples . . . 101

Annexe 3

Indicateurs et critères d'évaluation utilisés en éducation – quelques exemples 117

Annexe 4

Voies de développement en évaluation institutionnelle extraites du rapport annuel 1982-1983 du Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation: situation actuelle et voies de développement* 131

Annexe 5

Quelques sites Internet pour poursuivre la réflexion sur l'évaluation institutionnelle 133

Introduction

À la fin de 1996, en réponse au rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation – qui appelait à la rénovation du système d'éducation québécois et à la mise en place de dix chantiers prioritaires pour ce faire[1] –, la ministre de l'Éducation en poste à ce moment présentait à la population un Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation : *Prendre le virage du succès*. Par la suite, d'autres interventions ministérielles sont venues confirmer la volonté de l'État de mettre en œuvre les moyens nécessaires à une amélioration du système éducatif, et ce, à tous les ordres ou secteurs d'enseignement[2].

Dans la foulée de la réforme souhaitée en éducation, le nombre des commissions scolaires a été réduit de 156 à 72, en même temps que la Constitution canadienne leur reconnaissait dorénavant un statut linguistique et non plus confessionnel. De son côté, l'Assemblée nationale adoptait le projet de loi 180 qui modifie la *Loi sur l'instruction publique*, confirmant la décentralisation des pouvoirs de l'État vers l'école et précisant les termes du renouveau de l'éducation au Québec. À l'enseignement supérieur, à l'éducation des adultes ou en formation professionnelle, outre des changements amorcés au cours des dernières années, notamment au collégial depuis 1994 et dans les universités avec l'adoption du projet de loi 95 – modifiant la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* –, des attentes et des exigences nouvelles ou différentes ressortent des politiques ministérielles et s'inscrivent dans la réforme en cours.

C'est en lien avec ce contexte de changements importants et systémiques que le Conseil supérieur de l'éducation a choisi le thème de l'évaluation institutionnelle pour son présent rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Le moment lui apparaissait particulièrement propice à une réflexion sur l'évaluation[3]. Il la situe dans la perspective que chaque établissement du système éducatif québécois se donne le moyen de vérifier dans quelle mesure il atteint les objectifs d'éducation et de formation pertinents à sa mission, sur le plan local tout autant que national[4], et est apte à en rendre compte à la collectivité. Cet intérêt pour l'évaluation institutionnelle, dans un souci d'efficacité et de transparence des établissements d'enseignement et de formation, n'est cependant pas particulier au Québec. Un peu partout à travers le monde cette préoccupation s'inscrit dans un contexte de décentralisation des pouvoirs et des responsabilités en éducation et dans l'optique de s'assurer d'un bon usage des fonds publics consacrés à l'éducation; on estime alors qu'il importe de se donner les moyens de porter un jugement éclairé sur ce qui se fait et sur les résultats obtenus, et d'en rendre compte à la population[5].

Comme l'évaluation n'a pas toujours bonne presse dans le milieu éducatif, marqué par certaines expériences passées, **le Conseil entend contribuer à dédramatiser le sujet et à faire ressortir les aspects à la fois essentiels et positifs de l'évaluation institutionnelle dans l'édification et le maintien d'un système éducatif de qualité**, à la fois bien arrimé à son époque, mais aussi gardien du passé et ouvert sur l'avenir. Aussi souhaite-t-il intervenir, par le présent rapport, tout autant à titre d'organisme consultatif auprès du ministre de l'Éducation que d'animateur du milieu éducatif, dans le but de susciter une réflexion, un débat, des engagements chez l'ensemble des acteurs de l'éducation, au regard des responsabilités qui découlent d'une autonomie assumée, localement et à l'échelle du système éducatif. Ce double rôle incite le Conseil à se donner une ligne de conduite qui guidera sa réflexion et qui se traduit par deux mots clés : pertinence

1. Des chantiers sur l'égalité des chances, les services publics à la petite enfance, les curriculums du primaire et du secondaire, la formation professionnelle et technique, les demandes d'un enseignement supérieur de masse, la formation continue, la réussite éducative, le partage des pouvoirs, la déconfessionnalisation, le financement de l'éducation. (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996)

2. Voir, notamment, le *Plan stratégique 1999-2002* du ministère de l'Éducation (mars 1999).

3. Ce qui se confirme, d'ailleurs, avec la publication récente d'un énoncé de politique sur la gestion gouvernementale : *Pour de meilleurs services aux citoyens. Un nouveau cadre de gestion pour la fonction publique*, dont le contenu laisse présumer que l'évaluation pourrait constituer la clef de voûte de cette entreprise de renouveau (adresse Internet : www.gouv.qc.ca/dossiers/index.htm).

4. Compte tenu que l'éducation est de juridiction provinciale dans le cadre de la Constitution canadienne, le terme « national » utilisé dans le présent rapport s'applique à l'ensemble du territoire québécois.

5. Comme en témoigne, par exemple, la publication de l'OCDE : *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*.

et cohérence. Pertinence, pour que l'évaluation institutionnelle soit signifiante et prenne en considération des objectifs locaux de réussite éducative qui tiennent compte des besoins de formation particuliers à un environnement social, culturel et économique donné. Cohérence, pour assurer à un système éducatif davantage décentralisé une communauté de vision et d'efforts dans l'atteinte de ses finalités éducatives – instruire, qualifier, socialiser – et de son objectif d'équité sociale. **Comme préalable à toute entreprise d'évaluation institutionnelle dans le milieu éducatif, le Conseil considère cependant essentiel que l'ensemble des acteurs de l'éducation adhère à une vision commune et partagée des finalités de la formation à tous les ordres et secteurs d'enseignement, ainsi que des valeurs que veut promouvoir la société québécoise.**

Tout au long de la préparation de son rapport, le Conseil a pu constater avec intérêt qu'il se fait déjà de l'évaluation dans le système éducatif, sous une forme ou sous une autre, en fonction des ordres ou des secteurs d'enseignement. Il en tient compte dans sa réflexion et s'y réfère, tout comme il s'efforce, au fil du texte, d'ajuster ses propos au caractère et à la culture spécifiques de chacune des composantes du système éducatif. Car le Conseil estime qu'une démarche d'évaluation institutionnelle – tout en s'appuyant sur une même base conceptuelle – n'est véritablement efficace et porteuse de résultats que dans la mesure où elle est adaptée à la mission éducative et à la culture de chaque établissement. D'ailleurs, quel que soit l'ordre ou le secteur d'enseignement, **l'autonomie des établissements demeure un élément majeur à considérer dans toute démarche d'évaluation institutionnelle, tout comme la participation et la concertation des divers acteurs qui sont partie prenante dans l'atteinte des objectifs de réussite éducative de chaque établissement**. Enfin, pour le Conseil, toute démarche d'évaluation n'a de sens véritable que si elle a pour but l'amélioration des façons de faire, se situant ainsi dans une perspective de formation plutôt que de contrôle ou de sanction. Voilà, en quelque sorte, les fondements préalables, certains diraient « incontournables », à la réflexion du Conseil sur l'évaluation institutionnelle en éducation.

Le présent rapport sur l'évaluation institutionnelle n'a pas été conçu comme un traité sur le sujet, ni comme une mise à jour du rapport annuel de 1982-1983[6] consacré non seulement à l'évaluation institutionnelle mais aussi à l'évaluation du personnel enseignant et à l'évaluation des apprentissages. Le contenu en reste pertinent malgré certaines modifications apportées au système éducatif. Le Conseil a plutôt choisi d'orienter sa réflexion sur la mise en valeur de l'évaluation institutionnelle, d'en faire un projet auquel la communauté éducative puisse adhérer pleinement, en étant consciente de contribuer à l'édification et au maintien d'un système éducatif de grande qualité à l'échelle des sociétés les plus avancées. Car il lui apparaît évident qu'**une société ne peut faire l'économie d'une démarche comme l'évaluation institutionnelle qui constitue une dynamique propice au développement de son système éducatif et à la réussite de la réforme entreprise; elle sert également d'assise à une prise de décision éclairée sur les orientations à donner, les corrections à apporter localement et à l'échelle du système**. Il a donc cherché à mettre en évidence les tenants et les aboutissants de l'évaluation institutionnelle, de façon à outiller les acteurs de l'éducation pour qu'ils puissent eux-mêmes prendre les rênes de l'opération dans leur établissement ou leur secteur d'activité, ou qu'ils soient suffisamment conscients des défis et des enjeux de l'évaluation institutionnelle pour jouer un rôle actif et éclairé s'ils souhaitent y associer un tiers. Le Conseil n'a pas à décider de ce qu'il convient expressément de faire à chacun des ordres ou secteurs d'enseignement en matière d'évaluation institutionnelle. Par ses propos, il souhaite cependant éclairer les acteurs du milieu éducatif tant sur les assises et les atouts que sur les limites et les écueils d'une telle entreprise.

Le présent rapport annuel du Conseil sur le sujet de l'évaluation institutionnelle comporte quatre chapitres. Le premier chapitre a pour objectif de lever les ambiguïtés qui pèsent sur l'évaluation institutionnelle et de développer une vision commune qui permette de rallier les acteurs éducatifs. Au deuxième chapitre, on s'efforce d'asseoir la réflexion sur les aspects les plus pertinents de la situation actuelle et des enjeux propres à chacun des ordres ou secteurs d'enseignement du système éducatif québécois, mais aussi sur ce qui se fait ailleurs en matière d'évaluation institutionnelle. Le chapitre trois est consacré à une réflexion sur les éléments qui sont nécessaires à la mise en place d'une pratique avisée d'évaluation institutionnelle et sur le rôle que sont appelés à y jouer les divers acteurs de l'éducation. Cette pratique avisée est cependant tributaire, localement et à l'échelle du système éducatif, d'un certain nombre de conditions susceptibles de favoriser l'implantation et la

6. *L'évaluation : situation actuelle et voies de développement*, Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation.

réalisation d'une démarche d'évaluation institutionnelle; c'est l'objet du chapitre quatre. Persuadé que l'évaluation institutionnelle pourra contribuer à une gestion plus efficace du système éducatif, où les acteurs de l'éducation agiront en partenariat avec l'État, le Conseil profite de la conclusion de son rapport pour aborder la question du « pilotage » du système éducatif (ou de sa gestion concertée) en souhaitant que s'amorce une réflexion sur le sujet. Des annexes viennent compléter la réflexion du Conseil sur différents aspects de l'évaluation institutionnelle et certaines réalisations du milieu éducatif en la matière.

En plus de la contribution d'un comité mis sur pied pour travailler à la préparation du présent rapport annuel[7], le Conseil a également bénéficié de la collaboration de ses instances sectorielles et des nombreux interlocuteurs qu'il a rencontrés lors d'activités de consultation. Que tous ces gens, dont l'intérêt pour l'évolution de l'éducation dans un système éducatif de qualité est constamment démontré, soient ici remerciés[8]. **La qualité des propos qu'il a entendus et l'expertise qui existe ou qui se développe dans le milieu éducatif sur diverses facettes de l'évaluation incitent le Conseil à croire que le milieu éducatif est ouvert à la question de l'évaluation institutionnelle et sensible à la nécessité de disposer des moyens qui permettent à chaque établissement de bien se connaître pour mieux évoluer.**

7. Voir la composition du comité du rapport annuel 1998-1999 en page 6.

8. Leurs noms apparaissent à l'annexe 1.

Chapitre 1

Lever les ambiguïtés sur l'évaluation institutionnelle

Il est de ces mots dans une langue qui, au fil du temps et d'expériences plus ou moins heureuses, acquièrent une connotation, un sens ajouté, qui rendent difficile leur utilisation dans un contexte donné. C'est souvent le cas en éducation, quand il est question d'évaluation – une réalité trop souvent associée à une volonté de contrôle ou de sanction, quand ce n'est de classement hiérarchisé dont sont friands les médias, voire les États. Deux approches sont alors possibles : celle du contournement ou de l'évitement, se traduisant par le recours à un mot plutôt neutre, avec le risque qu'il soit cependant moins approprié, ou celle qui préconise qu'un contenu mieux compris est susceptible de redonner à un mot son sens perdu ou altéré. C'est cette dernière approche qu'adopte le Conseil à l'égard de l'évaluation, et plus particulièrement de l'évaluation institutionnelle. Dans ce premier chapitre, il situe son propos dans le contexte actuel de rénovation et de décentralisation du système éducatif et tente de faire ressortir l'importance de l'évaluation institutionnelle dans la réalisation de la mission éducative des établissements et l'atteinte des objectifs de l'éducation à l'échelle nationale.

Un système éducatif rénové et décentralisé qui commande l'évaluation

La tenue d'États généraux sur l'éducation en 1995-1996 a permis à l'ensemble de la population québécoise de réfléchir collectivement à l'état de santé de son système éducatif et de faire connaître ses besoins et ses attentes à l'égard d'une éducation de qualité dans une société en constante évolution. Dans le rapport présenté à la ministre de l'Éducation à l'issue de leurs travaux, les commissaires ont identifié dix « chantiers » d'intervention qu'ils considèrent prioritaires à l'évolution d'un

Dix chantiers prioritaires

- Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances.
- Étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance.
- Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel.
- Consolider la formation professionnelle et technique.
- Procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse.
- Traduire concrètement la perspective de formation continue.
- Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative.
- Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté.
- Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire.
- Garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives.

Source : Commission des États généraux sur l'éducation, 1996.

Sept lignes d'action

- Intervenir dès la petite enfance.
- Enseigner les matières essentielles.
- Donner plus d'autonomie à l'école.
- Soutenir l'école montréalaise.
- Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique.
- Consolider et rationaliser l'enseignement supérieur.
- Donner un meilleur accès à la formation continue.

Source : *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, 1997.

système éducatif bien adapté à son époque, dans tous les secteurs de formation, du préscolaire à la formation continue. La réponse ministérielle à ce rapport a pris la forme d'un plan d'action visant à une réforme de l'éducation : *Prendre le virage du succès*, dans lequel sept lignes d'action témoignent de la prise en considération du bilan et des recommandations de la Commission des États généraux à travers tout le système éducatif.

L'élément majeur de la réforme amorcée est sans conteste la décentralisation, vers la base, des pouvoirs et responsabilités en éducation, et donc une plus grande responsabilisation à l'échelle des établissements. Il s'agit là d'une tendance lourde pour tout le système éducatif, qui vise à ce que la réalisation de la mission éducative de chaque établissement d'enseignement et de formation soit prise en charge par les acteurs qui y œuvrent – et puisse ainsi tenir compte des spécificités de l'environnement local ou institutionnel.

Sur le plan législatif, le projet de loi 180, adopté en 1998 pour modifier la *Loi sur l'instruction publique*, précise les termes de cette décentralisation au primaire-secondaire et de la nouvelle répartition des pouvoirs qui en résulte entre l'école, la commission scolaire et l'État. La volonté de décentralisation s'est également traduite par une transformation des structures en place : émergence d'un conseil d'établissement dans les établissements scolaires – au primaire, au secondaire, à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes –, réduction importante du nombre de commissions scolaires et modification de leur statut qui passe de confessionnel à linguistique. À l'ordre collégial, l'actuelle réforme du système éducatif s'inscrit dans la continuité des travaux amorcés en 1994 avec la modification de la *Loi sur les collèges* et du *Règlement sur le régime des études collégiales*, qui visait à donner aux collèges une responsabilité accrue en ce qui concerne les programmes d'étude. Parallèlement, cependant, était créé un nouveau dispositif d'évaluation : la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

L'actuelle réforme du système éducatif, telle que prévue dans le plan d'action ministériel, met également en évidence, pour tous les ordres et secteurs d'enseignement, une volonté réaffirmée et plus explicite de l'État en ce qui concerne la reddition de comptes – déjà amorcée à l'ordre universitaire avec la sanction du projet de loi 95[1] et renforcée par le projet d'implantation d'une politique des universités.

C'est beaucoup en fonction de ce contexte de transformation du système éducatif et d'exigences de reddition de comptes que le Conseil a choisi de s'intéresser à la problématique de l'évaluation institutionnelle dans le présent rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Il lui apparaît en effet important de se pencher sur la question afin de faire le point sur un sujet qui peut susciter quelques réticences et inquiétudes chez un certain nombre d'acteurs du milieu éducatif et, dans la mesure du possible, d'outiller la communauté éducative pour qu'elle puisse s'engager de façon sereine et responsable dans une démarche réflexive sur l'accomplissement de sa mission. Toutefois, il lui importe également de mentionner que ses activités de veille éducative l'avaient déjà sensibilisé à l'importance du sujet sur la scène internationale; dans les pays occidentaux de niveaux de développement socio-économique comparables, **il n'est pratiquement aucun système éducatif qui ne soit en voie de transformation afin d'accorder davantage d'autonomie aux établissements d'enseignement et, par voie de conséquence, de manifester de nouvelles exigences en matière d'évaluation et de reddition de comptes**.

Un préalable essentiel : se réconcilier avec l'évaluation

Dans le milieu de l'éducation, plus que partout ailleurs, semble-t-il, il apparaît difficile de percevoir l'évaluation comme « un ferment d'amélioration de l'action et de dynamisation de la vie de l'établissement[2] ». Par son omniprésence dans l'intervention constante des acteurs éducatifs auprès de leurs élèves ou étudiants pour identifier les lacunes de leurs apprentissages, sous quelque forme que ce soit, et par le rôle qu'elle joue dans la sanction des études et des niveaux d'apprentissage ou dans la gestion des ressources humaines,

1. *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, 1995, chapitre 30.

2. Charles Hadji, « "Auto-évaluation accompagnée" de la dynamique d'un collège. Le cas de la Villeneuve de Grenoble », dans *Évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie*, p.70.

l'évaluation reste trop souvent associée au contrôle, reléguant dans l'ombre le rôle formateur qu'elle est normalement appelée à jouer et ses aspects positifs dans l'évolution des façons de faire. L'utilisation possible et parfois abusive des résultats d'un processus d'évaluation dans la gestion du personnel ou la publication de palmarès de toute sorte, par exemple, n'est certes pas étrangère aux réticences du milieu éducatif à l'égard de l'évaluation. Il règne donc, en éducation, une méfiance importante à l'égard de l'évaluation qui occulte ce qu'elle peut apporter à ceux et celles qui s'en font une alliée dans la réalisation de leur mission éducative.

On a souvent tendance à oublier que **l'évaluation est d'abord *un acte de raison et un devoir civique***, comme l'observe de Landsheere[3] (une responsabilité sociale[4]) : dans le premier cas, parce qu'il apparaît raisonnable de vouloir vérifier dans quelle mesure les moyens utilisés pour atteindre des objectifs donnés produisent les résultats escomptés, dans le deuxième cas, parce que « la communauté a droit qu'on lui rende des comptes à propos d'actions dont la réussite conditionne largement l'avenir des jeunes et de la société globale[5] ». Plutôt que de nourrir des mécanismes de contrôle et de pouvoir, elle doit avoir pour fonction de développer une compréhension éclairée de ce qui est évalué, qui s'accompagne d'une participation active des acteurs[6] et encourage la réalisation d'une action commune[7]. D'autre part, c'est aussi à une fonction essentielle de l'administration qu'elle est associée, s'inscrivant alors dans une démarche de saine gestion, quel que soit le secteur d'activités.

Le Conseil reconnaît qu'évaluer, c'est porter un jugement. Mais plutôt que de mettre uniquement l'accent sur une volonté de juger, n'y aurait-il pas lieu de considérer, à l'instar d'Anne Carvallo, qu'évaluer « c'est aussi se donner des buts et s'orienter dans la pensée comme dans l'action en fonction de valeurs, de modèles idéaux qui jouent le rôle de références régulatrices[8] »? Tout en admettant qu'un idéal peut rarement être atteint, n'y a-t-il pas là un défi intéressant à relever pour les acteurs de l'éducation qui pourront y trouver une dynamique propice au développement de l'éducation et des pratiques éducatives?

L'évaluation pour s'améliorer et évoluer

Quand le Conseil a traité de l'évaluation dans son rapport annuel 1982-1983, il l'a fait dans une perspective de consolidation des acquis et de développement qualitatif, considérant que le système d'éducation québécois avait « presque atteint sa vitesse de croisière ». L'ère des restrictions budgétaires s'amorçait et le terme « rationalisation » obligeait à repenser certaines façons de faire. Seize ans plus tard, ces mêmes contraintes sont toujours présentes, d'autres se sont ajoutées, et il apparaît de plus en plus difficile de parler de vitesse de croisière pour le système éducatif, à une époque où les « virages » sont nombreux et le mot même de stabilité semble désuet.

Plus que jamais, en éducation, il faut non seulement évoluer avec son temps mais il faut aussi « maîtriser le changement[9] » afin de pouvoir s'ajuster rapidement à la transformation de son environnement sur pratiquement tous les plans (social, culturel, économique, technique, etc.[10]). Comme le système éducatif a pour mission de préparer chacun et chacune à prendre sa place dans la société – par une instruction, une qualification et une socialisation adéquates – et à contribuer à son amélioration, **l'État et ses partenaires en éducation ont le devoir social d'exercer une veille constante sur la capacité du système à bien remplir la mission éducative que la société lui confie**. Et c'est là qu'intervient toute l'importance d'une évaluation orientée sur l'adéquation entre une contribution attendue du système éducatif et sa contribution effective, de façon à combler rapidement et efficacement tout écart pouvant nuire à l'insertion sociale et professionnelle de ceux et celles qui fréquentent les établissements d'enseignement et à la construction d'une société meilleure.

La plupart des sociétés dites avancées vivent les mêmes transformations et font le même genre de constat sur l'obligation qu'ont leurs systèmes éducatifs, et les établissements qui le composent, de se donner les moyens nécessaires pour évaluer dans quelle mesure ils atteignent leurs objectifs et apporter les redressements qui s'imposent au moment opportun. Comme l'observe Claude Thélot, « l'évaluation est destinée, pour une part, à faire prendre conscience à l'acteur de l'état du système dans lequel il est et sur lequel il peut agir et, par contrecoup, des effets de l'action qu'il a menée jusqu'à maintenant, ce qui le conduit, ou doit le conduire, à infléchir cette action pour la rendre plus efficace[11] » – et plus pertinente, ajouterions-nous.

En fait, **pour toute organisation moderne, quelle qu'elle soit, l'évaluation fait partie intégrante du processus de planification et de la prise de décision**. En éducation,

3. Gilbert de Landsheere, *Le pilotage des systèmes d'éducation*.

4. Michel Trahan et Wilfrid Gariépy, « L'évaluation des établissements scolaires : la logique des consommateurs de services », dans *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire. Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs*, p.123.

5. Gilbert de Landsheere, *op. cit.*, p.21.

6. Colette Michaux, « À la recherche du sens », dans *Éducation & Management*, Les valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise, « Évaluer », nº 6, janvier 1991, p.53.

7. Bruno Deshaies, *Le système scolaire. Synthèse sur l'évaluation*, p.15.

8. Anne Carvallo, « Les mots et leurs pièges », dans *Éducation & Management*, p.22.

9. Comme le Conseil y invitait le milieu éducatif dans son rapport annuel 1994-1995.

10. Le Conseil fait largement état de ces transformations de la société québécoise et du monde contemporain dans ses deux derniers rapports annuels, celui de 1996-1997 sur l'insertion sociale et professionnelle, celui de 1997-1998 sur l'éducation à la citoyenneté, y relevant les défis qui en découlent pour le système éducatif.

11. Claude Thélot, *L'évaluation du système éducatif*, p.133.

elle doit permettre de répondre à une demande à multiples facettes[12]:

- **une demande sociale**, qui attend du système éducatif et des établissements d'enseignement une formation qui soit pertinente et de qualité, un fonctionnement efficace (et efficient, autant que possible), bref que l'on fasse bon usage des fonds publics pour fournir à la société le capital humain qui lui permettra non seulement de fonctionner mais d'évoluer sur tous les plans;
- **une demande administrative**, à divers paliers décisionnels (de la base au sommet), qui exige une connaissance éclairée de l'état des lieux dans un environnement éducatif donné, pour prendre les décisions les plus propices à la réalisation de la mission éducative à chaque niveau d'intervention et, sur le plan national, déterminer les orientations à donner aux politiques éducatives pour un système éducatif de qualité à l'échelle internationale;
- **une demande professionnelle**, celle des acteurs de première ligne, qui doivent savoir dans quelle mesure leur action pédagogique permet d'atteindre les objectifs de la mission éducative et à quel point des ajustements ou des transformations sont nécessaires, ou qu'une formation nouvelle ou additionnelle s'avérerait pertinente à cet égard;
- **une demande individuelle**, de ceux et celles qui fréquentent le système éducatif (ou de leurs parents) et souhaitent obtenir une information appropriée sur la qualité de la formation qui y est offerte et une confirmation qu'elle est équitable pour tous et chacun, quels que soient son origine, son statut socio-économique, son appartenance régionale.

Même s'il n'existe pas de consensus général sur ce qu'est une formation, un établissement ou un système éducatif de qualité, tous s'entendent pour reconnaître que «l'obligation de notre système d'éducation d'atteindre la plus grande qualité possible ne peut se faire sans son évaluation continuelle; la logique de qualité commande la logique d'évaluation[13]», à chaque palier de la structure éducative[14].

En même temps, **il importe de ne pas perdre de vue**, comme le souligne avec justesse l'OCDE, **que «l'éducation a maintes retombées bénéfiques dont certaines ne sont pas chiffrables. Son plus grand avantage pour la société n'est pas les avancées qui en découlent sur le plan purement économique mais la cohésion sociale qu'elle induit** en donnant à tous les citoyens la possibilité de mettre à profit les connaissances qu'ils ont acquises pour jouer un rôle plus actif dans les processus démocratiques, civiques et économiques. Il est impossible de mettre en équation cette relation[15]» et d'en réaliser une évaluation valable.

Une compréhension commune et partagée de ce qu'est l'évaluation institutionnelle

Que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, la question de l'évaluation institutionnelle n'est pas nouvelle, comme en témoignent les nombreux écrits sur le sujet recensés en bibliographie. C'est donc dire qu'il existe une variété de définitions qui s'efforcent de traduire cette réalité. Le Conseil a pris connaissance de ces définitions et s'en est inspiré pour élaborer celle qui lui apparaît la mieux adaptée au contexte de son rapport. Toutefois, aucune définition, si explicite et détaillée soit-elle, n'est suffisamment complète en soi pour éliminer tout risque d'interprétation ou apporter les nuances qui rallieront les divers acteurs concernés. Aussi la définition retenue par le Conseil sera-t-elle suivie de quelques commentaires pouvant éclairer ses diverses composantes.

Une définition propre au secteur de l'éducation

Tout en reconnaissant l'intérêt des nombreuses définitions de l'évaluation institutionnelle[16] recensées dans la documentation consultée et sans renier la définition qu'il en donnait dans son rapport annuel de 1982-1983[17], le Conseil veut s'assurer que la définition de l'évaluation institutionnelle qu'il propose au milieu éducatif traduise le plus possible la conception qu'il en a aujourd'hui et qui a présidé à la préparation de ce rapport qui touche tous les ordres et secteurs d'enseignement du système éducatif québécois. Il définit donc ainsi l'évaluation institutionnelle: **une démarche continue et concertée des acteurs concernés, qui conviennent formellement d'analyser et d'apprécier, en tout ou en partie, la réalisation de la mission éducative de leur établissement ou de leur secteur d'intervention pour s'ajuster de façon continue à un environnement en constante évolution, fonder la prise de décision et pouvoir rendre compte à la société.** Sur le plan de la pratique, le Conseil la perçoit comme une démarche intégrée au fonctionnement administratif et pédagogique, qui

12. Cf., notamment, la préface de Jacques Ardoino dans *Évaluer: quel référentiel?*, Gérard Figari, p.28 et 29.

13. Gérard Éthier, «L'évaluation institutionnelle», dans Denis Massé, *op. cit.*, p.103.

14. Vivi Koffi, Paul Laurin, André Moreau, *Quand l'école se prend en main*, p. 210.

15. OCDE, *Analyse des politiques éducatives*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Indicateurs des systèmes d'enseignement, p.5.

16. Il convient de souligner que le terme «évaluation institutionnelle» est la traduction littérale du terme anglais *institutional evaluation*. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, publié au Québec, lui donne comme équivalent français «évaluation des établissements»: appréciation de l'organisation, du fonctionnement et des services des établissements d'enseignement, ajoutant qu'il est incorrect d'employer «évaluation institutionnelle» ou «évaluation de l'institution». «L'adjectif institutionnel signifie "qui est relatif aux institutions, c'est-à-dire à l'ensemble des formes ou structures sociales établies par la loi ou la coutume, et spécialement celles qui relèvent du droit public"», y est-il précisé. Considérant que le terme «évaluation des établissements» ne correspond pas mieux à son propos sur le plan sémantique que ne le fait le terme «évaluation institutionnelle» sur le plan linguistique, et considérant l'usage répandu du terme «évaluation institutionnelle» dans le milieu éducatif comme dans celui de la recherche (ici et ailleurs), le Conseil croit préférable de continuer d'utiliser ce dernier terme.

17. «Un processus permettant à une institution de juger de l'efficacité de son fonctionnement et de la qualité de ses services en fonction de son rôle et de ses objectifs» (p.21).

s'appuie sur des informations jugées pertinentes pour vérifier l'atteinte d'objectifs convenus collectivement.

Par cette définition, le Conseil établit d'entrée de jeu la base de ses positions à l'égard de l'évaluation institutionnelle: ce qu'elle est, de qui elle relève, et dans quel but elle se fait. Au fil des chapitres qui composent le présent rapport, des précisions additionnelles seront apportées sur ces divers aspects de l'évaluation institutionnelle, tout comme seront également abordés des aspects relatifs à sa mise en application: le quand et le comment. Le but ultime est d'en arriver à ce que toute démarche d'évaluation institutionnelle réalisée en éducation serve à « délimiter, obtenir, interpréter et fournir les informations qui permettront d'envisager et de prévoir des transformations souhaitables à partir desquelles il pourra être décidé de la mise en application de telle ou telle transformation, et enfin d'agir pour opérationaliser cette volonté; chacune de ces étapes pouvant être négociée avec les parties prenantes[18] ». Des mots clés importants peuvent être retenus de ce commentaire de Coudray pour mieux **saisir la raison d'être de l'évaluation institutionnelle: prévoir, décider, agir**. Mais surtout, sans doute, se donner les moyens de corriger une situation le plus tôt possible, d'orienter ou de réorienter l'action, bref, se donner la capacité de réagir (ou ré-agir: agir de nouveau en toute connaissance de cause).

Des commentaires pour en saisir toute la portée

Pour que sa définition de l'évaluation institutionnelle soit bien comprise, le Conseil croit utile de préciser certains des choix qu'il a faits dans sa formulation et qui auront un impact sur le contenu de son rapport. Il reprend donc, en les explicitant, les diverses composantes de sa définition.

Une démarche continue. L'évaluation institutionnelle, c'est d'abord une démarche: c'est-à-dire une « manière d'agir, de progresser », au sens où l'entend *Le Robert*, et donc tributaire d'une attitude, d'un comportement que l'on adopte pour atteindre un résultat. Dans cette perspective, il apparaîtrait souhaitable qu'elle évolue vers une démarche continue, plutôt que d'être confinée à une activité ou une opération ponctuelle, commandée de l'extérieur, qui mobilise des ressources importantes (humaines, matérielles, financières) pendant une période donnée, à intervalles réguliers.

Une démarche concertée des acteurs concernés. Parce qu'il s'agit d'évaluation institutionnelle, c'est-à-dire qui porte sur l'institution en soi, cette démarche en est fondamentalement une d'auto-évaluation; elle amène les acteurs concernés à convenir formellement, d'un commun accord, de porter eux-mêmes un regard critique et donc un jugement, favorable ou défavorable, sur ce qui se fait dans leur établissement ou leur secteur d'intervention pour réaliser la mission institutionnelle et sur les résultats qui en découlent. L'auto-évaluation, pour éviter le risque d'un regard trop complaisant et acquérir une plus grande crédibilité, devrait cependant s'accompagner d'un regard externe qui peut être officiel ou officieux, organisationnel ou individuel.

Une démarche qui évalue la réalisation de la mission éducative, en tout ou en partie. Il y a ici deux aspects importants à considérer. D'abord, que l'évaluation institutionnelle se fait en lien avec la réalisation de la mission éducative d'un établissement et les objectifs à atteindre à cet égard, à la fois sur le plan local et dans le cadre des finalités de l'éducation à l'échelle nationale. Ensuite, compte tenu du nombre et de la complexité des éléments susceptibles d'être évalués et des ressources limitées pour ce faire (en termes de personnel, de moyens financiers et de temps disponibles), il risque d'être difficile, si ce n'est impossible ou même non pertinent, de procéder à des évaluations sur tout ce qui contribue à la réalisation de la mission éducative, en même temps ou avec le même degré d'exhaustivité.

Une démarche pour s'ajuster de façon continue et fonder la prise de décision. C'est à dessein que le Conseil parle d'ajustement plutôt que d'adaptation du système éducatif. En effet, il ne s'agit pas pour le système éducatif d'utiliser l'évaluation institutionnelle pour mieux s'adapter aux demandes de toutes sortes qui proviennent de la société, mais plutôt pour se donner les moyens de saisir l'évolution de la société, d'y réagir adéquatement, d'en contrer certaines dérives au besoin, le tout dans une perspective de formation des populations étudiantes et de réussite éducative. Le Conseil estime qu'une telle démarche peut appuyer une prise de décision éclairée, tant sur le plan pédagogique qu'administratif, au fur et à mesure que se manifestent les besoins, localement ou à l'échelle nationale.

Une démarche qui facilite la reddition de comptes. À titre de service public financé par l'ensemble des citoyens, l'éducation est appelée à faire preuve de transparence dans l'utilisation des deniers publics et à se donner

18. René Coudray dans *Évaluation et décision*, Actes du symposium international de Liège « Évaluation et intervention dans les organisations » (octobre 1991). Dina Sensi (éditeur), p.27.

les moyens de justifier les orientations qui sont prises au regard de l'éducation des forces vives de la nation, les moyens mis en œuvre pour y arriver et les résultats obtenus. Si l'évaluation institutionnelle vise d'abord à répondre aux besoins propres de chaque établissement, elle peut également contribuer à favoriser, faciliter et enrichir le processus de reddition de comptes à la collectivité et à la population en général, tel que requis par l'État.

Une démarche intégrée au fonctionnement administratif et pédagogique. Pour que l'évaluation institutionnelle puisse contribuer à l'édification d'une organisation qui s'améliore constamment à partir d'une observation critique de son fonctionnement et de ses résultats, il importe qu'elle se pratique en continu et s'intègre aux activités courantes d'un processus dynamique de gestion. Il est clair qu'en matière d'éducation, l'administration et la pédagogie ne peuvent être dissociées l'une de l'autre dans la réalisation de la mission d'un établissement voué à l'enseignement et donc du processus de gestion de l'organisation.

Une démarche qui s'appuie sur des informations jugées pertinentes. Les informations requises peuvent être soit quantitatives, soit qualitatives; l'identification et la pertinence des critères d'évaluation et des indicateurs retenus varieront en fonction des objectifs poursuivis, selon qu'il s'agira des objectifs institutionnels (ou locaux), propres à un établissement donné, ou des objectifs nationaux, établis pour l'ensemble du système éducatif en fonction des ordres et des secteurs d'enseignement. D'autre part, c'est généralement par les acteurs internes et en concertation qu'elles seront «jugées» pertinentes, c'est-à-dire par les acteurs ou groupes d'acteurs concernés. Le Conseil croit utile de signaler ici, à l'égard de ces données à colliger à des fins d'évaluation, qu'il doit exister un présupposé de confiance chez les acteurs de l'interne concernant l'utilisation qui pourra en être faite à l'extérieur de l'établissement, que ce soit par des instances intermédiaires, par l'État, ou par tout autre acteur social dont les médias, notamment. Il est important aussi que soit reconnue et préservée la possibilité qu'une pluralité d'objets puissent être sélectionnés à des fins d'évaluation institutionnelle, en même temps qu'il importe que certaines données soient comparables avec d'autres de même nature sur le plan local, national ou international – permettant ainsi à un établissement de se situer et de se questionner sur le plan de ses réalisations. Pour cela, cependant, confiance et responsabilité éthique doivent faire partie des valeurs sociales qui accompagnent le développement d'une culture de l'évaluation en éducation.

Une démarche pour vérifier l'atteinte d'objectifs convenus. Ces objectifs sont reliés à la mission éducative et servent à bien circonscrire l'étendue des aspects à considérer comme objets d'évaluation. Il importe donc que, dans chaque établissement, les acteurs institutionnels conviennent des objectifs à poursuivre en lien avec la mission éducative, tant locale que nationale, et des moyens pour les atteindre. C'est dans la suite logique des choses qu'intervient alors la démarche d'évaluation et qu'un souci d'efficience pourra éventuellement succéder à un constat de qualité et d'efficacité.

Ses composantes et ses limites

Dans sa définition de l'évaluation institutionnelle, le Conseil stipule qu'il s'agit d'évaluer la réalisation de la mission éducative dans une démarche concertée, intégrée au fonctionnement administratif et pédagogique d'un établissement d'enseignement. Pour tous les ordres et secteurs d'enseignement et de formation, l'évaluation institutionnelle porterait donc sur l'enseignement et sa pratique (moyens mis en œuvre, politiques institutionnelles, etc.), les programmes, la recherche, les services académiques et administratifs, les modes de gestion – pour l'enseignement supérieur, s'y ajouterait la recherche –, dans un même établissement et ses diverses composantes institutionnelles tout autant qu'à l'intérieur de l'ensemble du système éducatif.

Lors de ses consultations du milieu éducatif, le Conseil a cependant pu constater que le sujet de l'évaluation de l'enseignement et sa pratique soulèvent certaines interrogations et inquiétudes, notamment celle de l'évaluation des personnels – personnels de direction et personnels administratif, enseignant, professionnel, de soutien –, dont on se demande si elle fait partie ou non de la démarche d'évaluation institutionnelle. La démarche d'évaluation que propose le Conseil est essentiellement une démarche d'auto-évaluation interne, conçue et réalisée par les acteurs concernés, dans la perspective de prendre en considération les multiples interventions administratives et pédagogiques qui se font dans un établissement d'enseignement en vue de la réalisation de sa mission institutionnelle. En ce sens, chaque établissement dispose donc de la marge de manœuvre nécessaire pour prendre ses propres décisions à cet égard, en fonction de ses spécificités ou de celles de l'ordre ou du secteur d'enseignement auquel il appartient.

En matière d'évaluation des personnels, il s'avère tout de même utile de considérer certaines des finalités que peut avoir une telle activité d'évaluation dans un établissement d'enseignement: répondre à des besoins de gestion de personnel (embauche, maintien en emploi, promotion, etc.), à des besoins personnels ou institutionnels de formation et de perfectionnement professionnels, à des besoins collectifs d'amélioration des pratiques pédagogiques, professionnelles ou administratives des divers personnels concernés, en lien avec la réalisation de la mission institutionnelle. **La gestion des personnels, à des fins strictement administratives, ne correspond pas à une dynamique concertée d'auto-évaluation institutionnelle telle que la préconise le Conseil.**

Concernant plus particulièrement le personnel enseignant, et quelle que soit l'orientation adoptée par chaque établissement à cet égard, il demeurera important de distinguer «évaluation de l'enseignement» et «évaluation de l'enseignant ou de l'enseignante». Il est clair que la première relève de l'évaluation institutionnelle compte tenu des liens évidents qui existent entre enseignement et mission éducative. Le Conseil a peine à croire que l'évaluation institutionnelle puisse poursuivre un objectif d'amélioration continue de l'éducation si rien n'est fait pour inciter les acteurs éducatifs à améliorer leur pratique éducative ou leurs compétences disciplinaires et les soutenir en la matière. Toutefois, il ne voit nullement l'évaluation institutionnelle comme une démarche de promotion ou de sanction du personnel enseignant ou du corps professoral, rattachée à l'application des conventions collectives en vigueur. Il s'agit d'une démarche qui permet d'établir un diagnostic clair, apte à mettre en lumière les corrections et les soutiens qui doivent être apportés; c'est aussi une démarche qui mise sur la responsabilisation des acteurs et la prise en charge collective des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour y arriver. Le Conseil est tout de même conscient de la difficulté suivante et de l'ambiguïté qu'elle soulève en matière d'évaluation de personnel: peut-on évaluer l'enseignement et la qualité de l'intervention pédagogique de façon totalement impersonnelle, sans jamais chercher à comprendre ce que révèlent les résultats observés? Force lui est de constater qu'il ne sera pas toujours aisé d'intervenir sur l'enseignement en évitant toute connotation relative à l'évaluation des enseignants; l'éthique des acteurs comme de la démarche d'évaluation devrait cependant contribuer à contrer ces écueils de la pratique et veiller à ce que l'évaluation institutionnelle soit bien distincte de l'évaluation des personnels à des fins administratives, et constitue une démarche d'accompagnement pour aider les personnes concernées à atteindre les objectifs souhaités.

Dans ses rapports avec l'évaluation de l'enseignement, c'est aux moyens mis en œuvre pour assurer la qualité de l'enseignement et, par voie de conséquence, au développement professionnel et au perfectionnement de tous les acteurs concernés, que s'intéressera l'évaluation institutionnelle. C'est donc dire que, dans chaque établissement et dans un contexte d'évaluation institutionnelle, des mécanismes devront vraisemblablement être identifiés pour saisir, lors de l'analyse des résultats obtenus, la dynamique qui existe entre les pratiques éducatives et la réussite éducative afin d'intervenir adéquatement et de façon responsable pour le bien des élèves, des étudiants et des étudiantes qui fréquentent l'établissement[19].

Sur un plan plus général, certains pourront souligner qu'il se fait déjà beaucoup d'évaluation dans le système éducatif québécois, notamment à l'enseignement supérieur: évaluation des apprentissages, évaluation de programmes, évaluation de services, évaluation du personnel enseignant, évaluation de l'enseignement, évaluation de cours, évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation de programmes, évaluation de la recherche, etc. Quelle que soit la qualité de ces diverses activités d'évaluation réalisées dans le milieu éducatif, le Conseil estime que, pour s'inscrire dans la démarche d'évaluation institutionnelle qu'il préconise, ces activités devront faire partie d'une démarche intégrée et concertée qui permet d'apprécier dans quelle mesure l'ensemble des interventions réalisées dans un établissement – en matière d'administration, d'enseignement et de formation, de pratique pédagogique – contribuent à la réalisation de sa mission éducative et à l'amélioration des résultats obtenus.

Enfin, **le Conseil note qu'il se fait peu d'évaluation systématique et systémique des politiques et programmes ministériels en éducation, voire des organismes eux-mêmes qui, par leur pouvoir décisionnel ou d'influence, au niveau central ou intermédiaire, ont pourtant un impact important sur l'évolution de l'éducation et ses retombées.** Il convient donc de souligner que l'évaluation institutionnelle touche toute organisation dûment constituée. Dans le présent rapport, on traite essentiellement de

19. Dans son rapport annuel 1982-1983 sur l'évaluation, le Conseil a traité abondamment de l'évaluation du personnel (chapitre 3, p.61-83). Dans un autre rapport annuel, celui de 1990-1991 sur *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, le Conseil disait que «dans le renouvellement du contrat social, on ne pourra ignorer que la qualité de l'éducation appelle la mise en place de mécanismes reconnus d'évaluation institutionnelle de l'enseignement» (p.36). Il ajoutait que cette évaluation de la qualité de l'enseignement devrait posséder au moins quatre qualités: elle devrait être institutionnelle et foncièrement formative, elle devrait impliquer la participation des enseignantes et enseignants eux-mêmes et devrait être faite dans la perspective d'un développement professionnel qui assure la meilleure qualité possible de l'éducation.

l'évaluation institutionnelle dans les établissements d'enseignement et leurs unités de base ou leurs composantes; toutefois, ce sont tous les paliers de la structure du système éducatif qui sont concernés par une telle démarche. Aussi le Conseil souhaite-t-il fortement qu'une préoccupation d'évaluation institutionnelle se développe à travers tout le système éducatif, y compris dans les instances intermédiaires et centrales, pour que le milieu éducatif et la société québécoise dans son ensemble soient capables d'apprécier dans quelle mesure les décisions qui sont prises et les moyens qui sont mis en œuvre contribuent effectivement à améliorer la qualité et les résultats de l'éducation au Québec.

L'évaluation institutionnelle et son environnement conceptuel

Dans le contexte actuel de la réforme de l'éducation, l'évaluation institutionnelle s'inscrit dans un environnement conceptuel qui lui donne tout son sens et en fait un élément majeur dans la réalisation de la mission éducative. La décision de décentralisation, qui se situe à l'origine du projet de changement, débouche sur l'autonomie des établissements qui doivent ainsi faire preuve d'une plus grande responsabilisation à l'égard des décisions qu'ils prennent et en deviennent imputables aux yeux de la population; cette imputabilité se concrétise dans une reddition de comptes qui permet, en bout de ligne, la régulation concertée de l'éducation, tant au niveau local que national (à l'échelle du système).

La décentralisation du système éducatif

Par le nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités qu'elle balise à l'enseignement obligatoire, la *Loi sur l'instruction publique* confirme la volonté de l'État de laisser une plus grande marge de manœuvre aux acteurs de la base dans la réalisation de la mission éducative. De toute évidence, il s'agit là d'une décentralisation relative qui laisse un certain nombre de pouvoirs à l'État, notamment ceux qui sont en lien avec le financement, l'orientation du système ou les grands objectifs des programmes de formation, mais qui permet tout de même aux établissements d'ajuster leurs objectifs éducatifs et leurs façons de faire aux caractéristiques de leur milieu d'intervention.

L'OCDE[20] constate une tendance à la décentralisation de l'éducation dans la plupart des pays membres, qui se traduit par une dévolution de responsabilités administratives à divers niveaux: régional, local ou à celui de l'établissement. L'organisme observe cependant que cette décentralisation «est compensée par un contrôle et des pouvoirs accrus au niveau national, en particulier sur les résultats» – dans une perspective où prévaut l'acceptation du rôle de régulation de l'État à des fins d'équité sociale et de contrôle d'un service public. Dans un tel contexte, **l'évaluation institutionnelle permet aux établissements d'enseignement d'apprécier dans quelle mesure se réalise l'arrimage nécessaire entre les exigences de l'État et celles qu'ils choisissent de se donner localement et de s'assurer d'un équilibre à cet égard.** À l'enseignement supérieur, où les universités québécoises jouissent déjà d'une très grande autonomie, l'évaluation institutionnelle viserait alors à permettre une cohérence systémique et une complémentarité de l'offre de formation universitaire, en même temps qu'une continuité avec les niveaux de formation précédents. Dans les cégeps, avec un niveau de décentralisation moindre que celui de l'université, l'évaluation institutionnelle pourrait contribuer à assurer une plus grande autonomie à chacun des établissements tout en préservant la cohésion du réseau.

L'autonomie des établissements

«L'autonomie est sans doute l'expression la plus adaptée de la modernité, la clé de voûte de toute entreprise de rénovation [...] Elle n'existera réellement que si elle apparaît dans la gestion quotidienne des établissements[21]». Pour sa part, Perrenoud[22] invite cependant le milieu éducatif à ne pas confondre autonomie et indépendance; l'autonomie, un privilège qu'il considère ambigu, serait le droit d'un établissement «de se donner ses propres règles et sa propre ligne d'action plutôt que d'obéir à des règles et des directives fixées par une autre entité», alors que l'indépendance désignerait «le pouvoir *effectif* de décider de sa propre destinée», que possèdent peu d'organisations, notamment celles vouées à l'enseignement et à la formation. Massé, pour sa part, rappelle que l'autonomie des établissements s'exerce «à l'intérieur d'un équilibre souvent difficile, entre d'un côté, les contraintes administratives, les limites financières, les attentes et les revendications des autres acteurs sociaux, et de l'autre, la sauvegarde d'une marge de manœuvre essentielle au développement de l'appartenance, de l'identification, de la création et de la recherche[23]». Enfin, il convient d'ajouter que la question des rapports entre politiques d'ensemble et autonomies locales, et donc entre objectifs nationaux et objectifs

20. OCDE, *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, p.10.

21. P. Dupont 1988, p.150, cité par Gilbert de Landsheere, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, p.20.

22. Philippe Perrenoud, «L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative», Colloque de l'AFIDES, octobre 1998; l'auteur y fait une longue comparaison entre l'autonomie et la dépendance, insistant sur le caractère bien relatif de l'une comme de l'autre.

23. Denis Massé, «L'évaluation dans une perspective de responsabilisation organisationnelle», dans Dina Sensi (éditeur), *op. cit.*, p.56.

locaux ajoute elle aussi un bémol sur l'autonomie des établissements[24]. Il n'en demeure pas moins que **les établissements, pour tirer profit des constats qui ressortent d'une démarche d'évaluation institutionnelle, doivent disposer d'une marge de manœuvre – et donc de pouvoirs – qui leur permette de changer ce qui doit l'être de la façon et au moment qui leur semblent le plus propices.**

Bon nombre d'auteurs font également ressortir qu'une autonomie accrue des établissements d'enseignement a souvent pour corollaire une exigence plus grande des autorités supérieures à l'égard des résultats obtenus et de l'efficacité, quand ce n'est de l'efficience, de leurs façons de faire. Et dans un contexte, faut-il le souligner, où l'autonomie et les responsabilités qui l'accompagnent ne bénéficient pas d'un soutien additionnel en termes de ressources humaines, matérielles ou financières pour assumer des tâches qui étaient auparavant du ressort de l'État.

En matière d'évaluation institutionnelle, l'autonomie des établissements ne peut leur permettre de se soustraire à cette nécessité, ne serait-ce que pour leur propre évolution institutionnelle et le développement d'une culture de développement institutionnel. Elle se manifestera dans le choix des modalités (quand, comment, sur quoi) et le partage des responsabilités entre les divers acteurs internes – dont les enseignants, le conseil d'établissement ou les responsables d'unités d'enseignement, de recherche et d'associations étudiantes, par exemple – et, au besoin, avec des acteurs externes. Il est aisé de concevoir que les ressources disponibles vont jouer un rôle non négligeable dans les façons de faire.

Une autonomie relative

Selon Perrenoud, un établissement d'enseignement dépend :

- de ses élèves et de leurs parents, parfois constitués en associations;
- de son personnel, qui défend ses intérêts ou sa propre vision du bien commun*, du projet d'établissement ou de son fonctionnement;
- des autorités de surveillance, qui fixent et contrôlent les conditions à remplir pour ouvrir et gérer une école;
- des institutions de formation, qui qualifient les enseignants dans des orientations disciplinaires et didactiques définies;
- du marché du travail, qui rend cette main-d'œuvre plus ou moins stable, chère et accessible;
- des établissements concurrents, qui limitent les « parts du marché » et obligent chaque école à infléchir son offre pour rester attractive;
- des administrations ou des entreprises qui accueillent les élèves en entrant sur le marché du travail, dont dépend la réputation de l'établissement dans le monde professionnel;
- du marché immobilier et des règles de droit dont sont tributaires les locaux et les espaces scolaires;
- de l'administration publique, qui subventionne les écoles [...], les soumet à un contrôle fiscal, taxe d'éventuels profits et contrôle l'application de la législation qui les concerne.

Source : Philippe Perrenoud, « L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative », Conférence d'ouverture, Colloque international de l'AFIDES : *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement*, Montréal, 14-16 octobre 1998.

*J.-L. Derouet et Y. Dutercq, *De l'établissement scolaire en général et de son autonomie en particulier* et *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, 1997, auxquels se réfère Perrenoud.

La responsabilisation institutionnelle

L'autonomie des établissements ne peut aller que de pair avec la responsabilisation (*l'empowerment*[25]) de ceux et celles qui œuvrent dans les établissements et ont à cœur la réussite de leurs élèves ou de leurs étudiants et étudiantes et l'amélioration de la réputation de leur établissement. **La capacité de se demander « Est-ce que je fais les bonnes choses? » ou « Comment pourrais-je obtenir de meilleurs résultats dans mon établissement? » et de savoir qu'il est possible de décider et d'agir en fonction des réponses obtenues, voilà l'essence d'une responsabilisation pleinement assumée.** Mais comment l'actualiser véritablement et adéquatement sans évaluation institutionnelle?

Par ses multiples facettes et l'information qu'elle met en évidence, **l'évaluation institutionnelle** permet de poser un diagnostic sur l'état de santé d'un établissement, offrant ainsi la possibilité d'intervenir si nécessaire là où des lacunes ou des dérives se dessinent. Elle oblige certes les divers acteurs éducatifs à prendre et à assumer leurs responsabilités à l'égard des constats qu'elle rend possible, mais en même temps elle **est à la source du pouvoir qu'ont les acteurs de l'éducation, s'ils veulent s'en prévaloir collectivement, de modifier certaines façons de faire pour atteindre les objectifs souhaités, tant sur le plan local que national.** Car, à n'en pas douter, « le personnel des établissements est le mieux placé pour faire une lecture juste et

24. Philippe Perrenoud, « L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientiste? », dans Marcel Crahay (éditeur), *op. cit.*, p.107.

25. Il est intéressant de noter que le terme anglais *empowerment* met l'accent sur la notion d'un pouvoir à s'approprier – cette capacité à se prendre en main et à décider de ce qui doit être fait et comment ce doit être fait – alors que le terme *responsabilisation* qu'on utilise en français insiste surtout sur la responsabilité qui découlerait de ce pouvoir assumé, faisant ainsi en sorte que les conséquences possibles ou probables de l'exercice d'un pouvoir professionnel ou décisionnel semblent l'emporter sur la capacité d'agir. N'y a-t-il pas là deux dimensions d'une même réalité qui pourraient devenir complémentaires, peu importe la langue? Sur le sujet de l'*empowerment* en éducation, se référer à l'article de Pierre De Garie : « L'école du XXI^e siècle » dans *Le Point en administration scolaire*.

pertinente du vécu scolaire [au sens large] – point de départ des processus décisionnels, des projets de changement, des démarches et des opérations dont il devra en bout de piste assurer la mise en œuvre[26] ».

L'imputabilité

L'imputabilité découle tout naturellement de la responsabilisation institutionnelle. Alors que la responsabilisation est tournée vers l'interne et le pouvoir d'un établissement et des acteurs à assumer les marges de manœuvre à leur disposition, **l'imputabilité constitue en quelque sorte *l'encadrement moral* exigé en démocratie dans l'exercice de ce pouvoir si partiel et fragmentaire soit-il en éducation**. C'est aussi un *devoir moral* en ce qu'elle oblige les acteurs à assumer leurs responsabilités et à reconnaître qu'ils sont pour quelque chose dans la qualité de fonctionnement de leur établissement, qu'ils détiennent une partie du pouvoir nécessaire pour changer des choses, s'ils le veulent réellement. Elle est en lien avec la nécessité de témoigner de l'accomplissement des responsabilités institutionnelles à des supérieurs hiérarchiques, de la connaissance institutionnelle des besoins de la communauté, du respect des normes et des standards de moralité[27].

Il n'est pas facile, estime le Conseil, de délimiter dans quelle mesure les acteurs éducatifs sont imputables de ce qui arrive aux populations scolaires et comment jauger l'interdépendance des divers acteurs concernés à cet égard. L'influence d'acteurs externes (la famille, le réseau social et les médias, par exemple) sur la nature des résultats que peut obtenir un établissement d'enseignement ou de formation dans la réalisation de sa mission éducative est bien réelle; il n'en demeure pas moins que la société s'attend à ce que la communauté des acteurs éducatifs, dans la mesure de son pouvoir, prenne tous les moyens nécessaires pour instruire, qualifier et socialiser, le mieux possible et en fonction des spécificités de la mission des divers ordres ou secteurs d'enseignement, chacun des individus qui fréquentent le système éducatif. À l'imputabilité pédagogique des résultats à obtenir sur le plan institutionnel s'associent donc intimement l'imputabilité personnelle des acteurs de première ligne sur le plan professionnel et celle des acteurs décisionnels à l'égard des moyens à mettre en œuvre pour ce faire.

Au regard de l'imputabilité du milieu éducatif, l'évaluation institutionnelle permet de mesurer l'écart entre les besoins et les attentes de l'ensemble du système – de la société en général, de la communauté locale et des divers « apprenants » – et les résultats observés, de façon à déterminer jusqu'à quel point cet écart est imputable ou non aux acteurs institutionnels, tant sur le plan pédagogique qu'administratif, et de réagir en conséquence.

La reddition de comptes

L'imputabilité s'actualise dans la reddition de comptes pour répondre, notamment sur le plan de la gestion, à des exigences de transparence auprès des citoyens qui contribuent au financement des institutions publiques. **La reddition de comptes s'inscrit donc dans un processus de gestion qui vise à expliquer ou à contextualiser les activités réalisées et les résultats obtenus en fonction d'objectifs prédéterminés et, au besoin, à faire le lien avec les ressources (humaines, matérielles, financières) investies pour y arriver.**

En éducation, comme l'observe de Landsheere avec justesse, « la communauté a droit qu'on lui rende des comptes à propos d'actions dont la réussite conditionne largement l'avenir des jeunes et de la société globale. En cas de carences ou d'insuffisances, les causes doivent en être recherchées et les remèdes doivent être appliqués[28] », dans les établissements d'enseignement et de formation ou à d'autres niveaux, si nécessaire. Il en va de la responsabilité pédagogique et administrative des acteurs éducatifs d'être en mesure d'expliquer les choix qui sont faits, les décisions qui sont prises, de témoigner qu'une analyse des situations difficiles ou problématiques a été faite afin d'y réagir avec à-propos[29].

De la même façon que l'on doute de la capacité des établissements à tout évaluer et de la pertinence de le faire, il apparaît difficile de s'imaginer une reddition de comptes qui puisse porter sur tout ce que fait l'établissement et en fonction des besoins et des attentes des divers groupes d'intérêt – l'État, les employeurs, les parents, les instances intermédiaires ou les corporations professionnelles, par exemple. De toute évidence, il y a différents niveaux de reddition de comptes qui justifieront le recours à différents moyens pour ce faire – du simple formulaire pré-établi à remplir au rapport annuel commenté, en passant par le bilan factuel et le rapport d'activités – et différents moments, selon les établissements et les exigences de reddition de comptes. Il importe cependant de noter l'aspect formatif du processus de reddition de comptes qui amène les acteurs éducatifs à s'interroger sur les résultats de leur établissement en lien avec leur propre

26. D. Massé, dans Dina Sensi (éditeur), *op. cit.*, p.56.

27. A. Etzioni, « Alternative Conceptions of Accountability », dans *Public Administration Review*, 35 (3), mai-juin 1975, cité par Koffi et autres, *op. cit.*, p.197.

28. Gilbert de Landsheere, *op. cit.*, p.21.

29. Denis Massé, conférence-midi : « Réforme scolaire, reddition de comptes et évaluation des établissements », Visite du Conseil dans Laval-Laurentides-Lanaudière, décembre 1998.

intervention sur le plan pédagogique. **La reddition de comptes peut ainsi être considérée comme un exercice positif de questionnement, qui encourage à poursuivre ou à modifier certaines approches de la pratique éducative ou administrative et qui permet à chacun d'être mieux informé pour mieux former et performer.**

L'évaluation institutionnelle permet de justifier, d'expliquer et de mettre en relation avec les objectifs poursuivis les données présentées à des fins de reddition de comptes, s'enrichissant de la sorte d'une visée pédagogique qui sera davantage porteuse d'améliorations qu'une simple visée administrative.

Vers la régulation concertée de l'éducation

Avec la décentralisation et la répartition d'un certain nombre de pouvoirs vers les acteurs de la base, s'impose de plus en plus une redéfinition du rôle de l'État en matière de contrôle et de régulation de l'éducation. **Aucune administration publique responsable ne peut se dispenser d'exercer un certain contrôle (voire un contrôle certain) sur les services publics qu'elle finance, en tout ou en partie, assumant ainsi l'obligation de rendre des comptes à l'ensemble des citoyens qui paient des taxes à l'État.** De même, l'État doit assumer un certain niveau de régulation dans les orientations et les contenus de l'éducation pour assurer la cohérence du système éducatif et faire en sorte que l'éducation témoigne d'un projet social auquel souscrit l'ensemble de la population et des établissements.

Contrôle et régulation ne permettent pas, cependant, de « voir venir » les choses, d'assumer en quelque sorte un rôle de veille éducative sur l'état de santé du système, sur des symptômes dont il faudrait prendre acte dès qu'on en perçoit l'importance et l'impact sur le système éducatif, afin d'y réagir aussitôt que possible. Un rôle que l'évaluation institutionnelle pourra éventuellement jouer à l'échelle locale, dans chacun des établissements. Il reste cependant à trouver de quelle façon l'engagement des acteurs concernés dans la réalisation de la mission éducative de leur établissement et les exigences de reddition de comptes auxquelles ils sont soumis pourront avoir des répercussions dans le pilotage ou la gestion du système éducatif, instaurant ainsi une véritable dynamique d'amélioration continue. Le Conseil prend bonne note de la création d'une Direction de la planification stratégique au ministère de l'Éducation. Il souhaite que ce soit là une occasion propice pour tendre vers une régulation de l'éducation qui se fasse davantage en concertation avec les acteurs du milieu éducatif et que se crée une synergie entre l'évolution de chacun des établissements et celle de l'ensemble du système éducatif.

Ayant jeté les bases de sa réflexion sur l'évaluation institutionnelle, et tenté de démontrer l'utilité et la pertinence d'un tel projet pour le système éducatif et ses diverses composantes, le Conseil estime important de prendre acte que la spécificité de chacun des ordres et secteurs d'enseignement peut entraîner des enjeux et des défis qui varieront au regard de l'évaluation institutionnelle. Il fait le point sur la question dans le prochain chapitre et présente, en même temps, un bref survol de l'expérience étrangère en la matière.

Chapitre 2

Prendre acte de l'état des lieux et des enjeux du système éducatif

L'importance qu'une société décide d'accorder à un sujet comme l'évaluation institutionnelle est en lien direct avec l'importance qu'elle accorde à l'éducation et à la réalisation de la mission confiée au système éducatif. Souhaitant faire œuvre utile, autant auprès du ministre de l'Éducation que dans l'ensemble du milieu éducatif, le Conseil entend arrimer sa réflexion aux besoins d'évaluation qu'engendre le contexte actuel dans les divers ordres et secteurs d'enseignement. En même temps, il lui apparaît essentiel de reconnaître ce qui se fait déjà en la matière, et d'identifier quels sont les enjeux du système et de ses composantes auxquels devra répondre l'évaluation institutionnelle, de façon qu'elle puisse être conçue non seulement en fonction des objectifs poursuivis sur les plans local et national, mais aussi en continuité avec l'expertise acquise ou développée. Comme l'évaluation institutionnelle est un sujet d'actualité dans de nombreuses sociétés qui ont le souci de faire évoluer l'éducation avec un monde qui se transforme, le Conseil a jugé bon de prendre connaissance des préoccupations et des façons de faire qui ont cours dans divers systèmes éducatifs à l'extérieur du Québec, pour pouvoir s'en inspirer au besoin.

Un besoin manifeste d'évaluation institutionnelle

Comme service public, l'éducation n'échappe pas aux exigences d'une saine gestion des fonds publics, pas plus d'ailleurs qu'aux impératifs de reddition de comptes qui en découlent. Dans sa réflexion sur l'évaluation institutionnelle, le Conseil ne souhaite cependant pas s'en tenir à de seules contingences administratives. Pour lui, **l'évaluation institutionnelle n'a de sens en éducation que dans un contexte de réalisation de la mission éducative de chaque établissement et de respect des objectifs nationaux de l'éducation.** Il lui apparaît donc important, afin de bien cerner son propos, de faire brièvement le point sur la présente conjoncture à l'échelle du système éducatif et à chacun des ordres ou secteurs d'enseignement.

Décentralisation et rénovation à l'échelle du système éducatif

L'élément majeur sur lequel repose la nécessité de s'engager dans des démarches d'évaluation institutionnelle en éducation est celui de la décentralisation des pouvoirs de l'État vers les acteurs de la base. Il s'agit là d'une tendance lourde notée un peu partout à travers le monde, compte tenu notamment de la complexité et de la diversité des sociétés contemporaines qui ne permettent plus l'adoption de solutions ou de modes de fonctionnement uniformes pouvant convenir à tous et assurer, en même temps, l'atteinte des résultats souhaités. Il n'en demeure pas moins qu'aucun système éducatif ne peut faire l'économie d'orientations nationales qui visent à assurer l'équité sociale en matière d'éducation et la réussite éducative du plus grand nombre dans un système de formation pertinent et de qualité à l'échelle des sociétés contemporaines.

Une évolution des administrations publiques

L'OCDE observe les tendances suivantes dans l'évolution des administrations publiques à travers le monde:

- la dévolution de responsabilités administratives aux niveaux régional et local ou à celui de l'établissement, qui s'accompagne souvent d'un renforcement du pouvoir des autorités régionales et locales. Au total, note l'OCDE, l'autonomie des établissements n'a pas nécessairement augmenté alors que leurs responsabilités se sont accrues, et que le suivi et les contrôles nationaux se sont renforcés;
- une gestion à court terme qui remplace le moyen et le long termes, et une adéquation entre les objectifs et les moyens qui prend le pas sur des questions d'éthique;
- une demande importante de transparence et d'ouverture.

Source: OCDE, *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, p.10.

Au Québec, outre l'effort de décentralisation entrepris en éducation, un autre élément d'importance est à considérer dans l'environnement contextuel de l'évaluation institutionnelle en éducation: la rénovation en cours du système éducatif, qu'il s'agisse de celle entreprise dans la foulée des États généraux sur l'éducation et du plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès*, ou de la poursuite de la réforme du collégial amorcée en 1993[1].

Les modifications à la *Loi sur l'instruction publique* et la réforme en cours au primaire-secondaire

Aux ordres primaire et secondaire du système éducatif, le sujet de l'évaluation institutionnelle est amplement contextualisé par la sanction du projet de loi 180, qui a modifié la *Loi sur l'instruction publique* et créé les commissions scolaires linguistiques, la fusion des commissions scolaires, la décentralisation qui entraîne la création des conseils d'établissement et leur imputabilité, et la réforme des curriculums actuellement en voie d'implantation. **C'est donc à la fois dans un environnement en transformation sur les plans administratif et pédagogique que doit s'inscrire toute réflexion sur l'évaluation institutionnelle au primaire-secondaire.**

Les modifications apportées au contexte administratif ont pour fondement l'implantation d'un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités entre l'État, les commissions scolaires et les établissements; dans ces derniers, les divers acteurs que sont la direction de l'établissement, les personnels (enseignant, professionnel, de soutien), les élèves et leurs parents sont également touchés par la dévolution de pouvoirs.

Modifications à la *Loi sur l'instruction publique* en lien avec l'évaluation (extraits pertinents)

Concernant l'école:

- Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé **et évalué** périodiquement (art. 36).
- Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les mesures pour en assurer la réalisation **et l'évaluation** (art. 37).

Concernant le conseil d'établissement:

- Le conseil d'établissement adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et **procède à son évaluation** (art. 74).
- Le conseil d'établissement informe la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et **lui rend compte de leur qualité** (art. 83).

Concernant la direction de l'école:

- Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école **s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école** (art. 96.12).
- Le directeur de l'école assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et, à cette fin : 1° il coordonne l'élaboration, la réalisation et **l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école** (art. 96.13) [...].
- Le directeur de l'école voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention [d'un élève handicapé] et en informe régulièrement les parents (art. 96.14).

Source: *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.

Outre les exigences d'évaluation clairement précisées dans la Loi, il en est d'autres qui pourraient accompagner la réalisation des mandats dévolus et justifier ou orienter les choix à faire, les décisions à prendre, notamment en ce qui a trait à l'organisation des services (art. 78.3), à l'adoption du budget annuel de l'école (art. 95), à la marge de manœuvre laissée à l'école dans l'adaptation des programmes (art. 85), etc.

À aucun moment, dans la Loi ou ailleurs, l'État n'aborde le sujet de l'évaluation

1. *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1993.

institutionnelle. Il n'en demeure pas moins, de l'avis du Conseil, que les mandats et pouvoirs dévolus aux établissements eux-mêmes, ou aux instances intermédiaires que sont les commissions scolaires, ne pourront se réaliser dans le respect de la mission éducative locale et des objectifs nationaux de l'éducation que dans la mesure où les acteurs décisionnels auront, en tout temps, l'heure juste sur ce qui se passe dans leur milieu d'intervention en matière de besoins, d'attentes et de résultats.

L'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*[2], situe la réforme du primaire et du secondaire dans le cadre d'une mission éducative énoncée en ces termes: *instruire*, avec une volonté réaffirmée, *socialiser*, pour apprendre à mieux vivre ensemble, *qualifier*, selon des voies diverses. Cette réforme comporte des changements au curriculum – dans l'environnement éducatif, les contenus de formation, l'organisation de l'enseignement, les programmes – et des dispositifs à ajuster en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, le matériel didactique, la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant. La ministre de l'époque précisait alors « qu'il faudra, au cours des années qui viennent, évaluer leurs effets [ceux des changements apportés] sur la formation des jeunes et sur la qualité de leurs apprentissages », ajoutant que le Ministère devra s'assurer qu'il dispose « d'une information à jour sur: - la réalisation effective des éléments de la réforme; - les effets de la réforme sur la formation des jeunes; - les éléments du curriculum qui requièrent des ajustements[3] ». De toute évidence, **le Ministère ne peut assurer seul le suivi qui rendra compte avec justesse des résultats de la réforme dans chaque établissement et à l'échelle du système.**

Les suites de la réforme amorcée au collégial

Depuis 1993, des changements ont été apportés à la Loi du collégial et au régime pédagogique des études afin de promouvoir un enseignement de meilleure qualité et faire en sorte que les élèves acquièrent une formation enrichie, plus cohérente, plus pertinente[4]. Assurer la réussite du plus grand nombre, offrir des programmes adaptés aux besoins, accroître l'autonomie des établissements, renouveler et resserrer les liens entre les partenaires, tels sont les grands objectifs de la réforme amorcée.

Quelques éléments de la réforme amorcée en 1993

- Modifications aux modules de la formation générale et aux programmes de sciences humaines et d'arts et lettres;
- pour améliorer la réussite: mise en place de sessions d'accueil et d'intégration pour les nouveaux inscrits, implantation d'une taxe à l'échec;
- création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et obligation pour les collèges de se doter de politiques institutionnelles: sur l'évaluation des apprentissages, sur l'évaluation des programmes d'études, sur la gestion des ressources;
- mise sur pied du Comité national des programmes d'études techniques; chaque collège définit lui-même le contenu des cours de la formation technique, à partir de standards et d'objectifs nationaux;
- mise en place d'une épreuve uniforme en langue d'enseignement et d'une épreuve synthèse à la fin de chaque programme d'études.

Source: « Les grandes lignes » de la réforme *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993.

Cette réforme du collégial a également entraîné la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, un acteur et des pratiques qu'il est important de considérer au regard de l'évaluation institutionnelle au collégial et de l'expertise développée et acquise en évaluation de programmes, notamment en ce qui concerne une démarche d'auto-évaluation balisée de l'externe. Tout récemment, cependant, la Commission a sondé le milieu collégial sur les orientations qu'elle retient pour amorcer la réalisation d'un autre volet de son mandat[5] qui l'autorise à recommander l'habilitation d'un établissement à décerner le diplôme d'études collégiales. Le sujet ne fait pas l'unanimité dans le réseau collégial et, au nombre des réactions suscitées, le Conseil retient particulièrement l'une des recommandations formulées par la Fédération des cégeps dans un avis à la Commission: *Que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial substitue à son mode d'évaluation des programmes d'études un mode d'évaluation institutionnelle des collèges, étant entendu que les collèges continuent d'appliquer leur politique institutionnelle d'évaluation des programmes et poursuivent, de ce fait, leurs pratiques internes d'évaluation des programmes*[6].

Le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* note, à l'égard de la réforme du collégial, que « les changements méritent d'être poursuivis, mais [qu'] il paraît

2. Ministère de l'Éducation, 1997.

3. *Ibid.*, p.39.

4. *Pédagogie collégiale*, Éditorial, vol. 7, n° 4, mai 1994.

5. Article 17 de la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives* et article 32 du *Règlement sur le régime des études collégiales*.

6. *L'habilitation des collèges à décerner le D.E.C. Avis sur le document d'orientation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, Fédération des cégeps, 9 décembre 1998, Recommandation n° 2. (adresse Internet: www.fedcegeps.qc.ca/habilitation.html)

souhaitable d'aller plus loin pour accroître la marge de manœuvre des établissements, en particulier en ce qui a trait à la formation, et pour favoriser la concertation entre établissements[7]». Le texte ministériel prévoyait que des modifications pourraient être apportées à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et au *Règlement sur le régime des études collégiales*, notamment pour accroître l'autonomie des établissements relativement à la formation, assouplir l'encadrement administratif, favoriser la création de collèges régionaux et le regroupement de services.

Des pratiques officielles d'évaluation qui existent déjà, des débats en cours sur l'évaluation institutionnelle et sur l'habilitation des collèges à décerner leurs propres diplômes, les modifications récemment apportées à la loi sur les collèges et au règlement sur le régime des études, telle est la problématique de départ à toute réflexion sur l'évaluation institutionnelle à l'ordre collégial.

7. *Prendre le virage du succès*, p.42.
8. Éditorial de Lise Bissonnette, *Le Devoir*, 24 juin 1995.
9. Ruch Denis, président de la Fédération, dans *Université*, mars 1996, p.13.
10. *L'université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, Ministère de l'Éducation, 1998.

Des exigences de transparence pour l'université

Reconnue pour sa grande autonomie, l'université québécoise n'en demeure pas moins un établissement financé en grande partie par l'État. À ce titre, en juin 1995, l'Assemblée nationale du Québec adoptait le projet de loi 95 modifiant la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* et visant à mesurer la «performance» des universités. Qualifiée d'«attaque en règle contre l'autonomie universitaire», de «sournois coup de force contre les universités, mesure autoritaire unique en Amérique du Nord[8]», l'adoption de cette loi faisait dire à la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université que ses promoteurs en arrivaient «à détourner de son sens la notion même d'imputabilité et de reddition de comptes quant à la bonne utilisation des fonds publics, et à nier aussi la responsabilité académique confiée aux établissements d'enseignement universitaire[9]». En ce qui a trait aux indicateurs qui y sont retenus, on s'entend généralement pour reconnaître que s'ils peuvent contribuer à illustrer la performance des universités, ils sont nettement insuffisants pour permettre un jugement éclairé en la matière.

À la suite des États généraux sur l'éducation et du plan d'action ministériel, un document de consultation sur un projet de politique des universités était soumis au milieu universitaire au printemps 1998. Les aspects couverts par la consultation touchent les orientations de la mission de l'université, l'accessibilité aux études supérieures, la formation et l'accompagnement des étudiants et des étudiantes, le développement de voies nouvelles en recherche et dans les partenariats de recherche, la consolidation collective des services du système universitaire, une attention accrue pour l'imputabilité de l'université et du gouvernement[10]. Toutefois, en ce qui concerne plus particulièrement le sujet de l'évaluation, il importe de noter ce qui suit:

> *Le Ministère estime que la mise en place d'une fonction d'évaluation formelle, assumée par un tiers indépendant du gouvernement et de la CREPUQ [Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec], mérite d'être étudiée. L'exercice de cette fonction d'évaluation aurait notamment pour but de maintenir un discours critique vis-à-vis des politiques gouvernementales et des politiques de chaque université relatives au développement du système universitaire. De telles pratiques d'évaluation pourraient aussi permettre de dégager des voies novatrices d'action.*
>
> *[...]*
>
> *Sans recourir à la création d'un nouvel organisme de consultation, on peut se demander s'il serait pertinent de confier*

Extraits du projet de loi 95

article 4.1 – Tout établissement [...] doit joindre aux états financiers qu'il transmet annuellement au ministre un état du traitement des membres de son personnel de direction établi conformément aux dispositions des articles 4.3 à 4.5, un rapport sur sa performance établi conformément aux dispositions de l'article 4.6 et un rapport sur ses perspectives de développement.

article 4.6 – Le rapport sur la performance indique notamment:

1° le taux de réussite, par secteur disciplinaire, pour chaque grade universitaire;

2° la durée moyenne des études, par secteur disciplinaire, pour l'obtention d'un grade universitaire;

3° les mesures prises pour l'encadrement des étudiants;

4° les programmes d'activités de recherche.

article 4.7 – À défaut par un établissement de se conformer aux dispositions de l'article 4.1, le ministre peut, aux frais de l'établissement, faire exécuter par une personne qu'il désigne les obligations prévues par ces dispositions.

Source: Assemblée nationale, Projet de loi 95 modifiant la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, Lois du Québec 1995, chap. 30.

à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires du Conseil supérieur de l'éducation certains mandats d'analyse ayant trait à l'évaluation du système universitaire.

[...]

Serait-il avantageux de scinder l'exercice de la responsabilité de l'évaluation formelle dans les domaines de l'enseignement et de la recherche? Si l'on devait répondre par l'affirmative à cette question, on pourrait alors examiner la pertinence de confier à un comité du Conseil de la science et de la technologie un mandat lui permettant de procéder à l'évaluation du système de recherche universitaire[11].

Dans sa réaction à ce document de consultation, retenons pour le moment que le Conseil appuyait le principe de l'évaluation du système universitaire, mais qu'il s'opposait à l'idée de scinder recherche et enseignement en matière d'évaluation et qu'il souhaitait que la réflexion se poursuive quant au choix d'un organisme porteur de la responsabilité d'évaluation formelle, notant à cet égard que son mandat, tel qu'il était formulé, ne lui permettait pas d'assumer une telle responsabilité[12].

Sur la question de l'imputabilité et de la reddition de comptes, le document de consultation du Ministère souligne que les universités font déjà de nombreux efforts à cet égard, mais que la population attend encore davantage de transparence, c'est-à-dire «des documents qui convainquent et des raisons qui expliquent ce qui se passe[13]». Le gouvernement, y lit-on, «estime qu'il faut prendre acte de cette demande sociale et y répondre de façon ouverte et réaliste[14]».

Voilà donc, résumée brièvement, la problématique dont doit tenir compte une réflexion sur l'évaluation institutionnelle à l'ordre universitaire.

Sens, pertinence et cohérence à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle et technique

Dans le présent rapport, s'inspirant de l'approche adoptée dans le plan d'action ministériel, le Conseil souhaite élargir le concept de l'éducation des adultes pour y englober la formation continue; de la même façon, formation professionnelle et formation technique seront traitées dans une même perspective, considérant qu'il s'agit, dans les deux cas, d'une préparation au marché du travail, mais sans perdre de vue les besoins de formation générale qui permettent l'insertion sociale autant que professionnelle des individus. Compte tenu du caractère éclaté de ces secteurs de formation, de la diversité des clientèles, des ordres d'enseignement et des acteurs gouvernementaux ou éducatifs concernés par l'offre de formation, le Conseil est d'avis que toute réflexion sur l'évaluation institutionnelle doit se faire dans une optique de recherche de sens, de pertinence et de cohérence de la formation.

L'éducation des adultes et la formation continue

Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation a clairement mis l'accent sur l'importance de passer d'une problématique d'éducation des adultes à celle d'une formation continue en éducation, tout au long de la vie (comme y invitait le rapport Delors[15]). On y insistait pour que les curriculums de formation de base tiennent compte de cette réalité nouvelle et fournissent les outils culturels nécessaires pour que chacun puisse maîtriser son avenir, ajoutant également que «l'éducation des adultes ne se limite pas aux formations liées à l'emploi et au recyclage[16]» et ce, quel que soit l'ordre d'enseignement; les changements sociaux, culturels, politiques ou techniques entraînent des besoins de formation qui doivent aussi être pris en considération dans l'offre de formation du système éducatif.

Dans le cadre de la réforme en cours, l'orientation adoptée par le plan d'action ministériel a été de donner un meilleur accès à la formation continue et de s'appuyer sur la mise au point d'une politique de la formation continue. Un document de consultation, *Vers une politique de la formation continue*, a été mis en circulation en 1998. On y propose

Dans la réforme en cours, pour la formation continue

Le sens du virage, c'est...

- de s'assurer que la perspective d'une éducation qui s'échelonne tout le long de la vie soit prise en compte par l'ensemble du système éducatif;
- de garantir, à la formation continue, une offre de services qui réponde à la diversité des besoins des adultes;
- de se doter de stratégies efficaces de lutte contre l'analphabétisme;
- de clarifier le rôle et les responsabilités des intervenants engagés dans la formation continue.

Source: *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, p.51.

11. *Ibid.*, p.56.
12. Voir *Mémoire sur le projet de politique L'Université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, p.24.
13. *Loc. cit.*, p.61.
14. *Ibid.*
15. *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (présidée par Jacques Delors), 1996.
16. *Rénover notre système d'éducation [...]*, p.35-40.

quatre voies d'action principales: une action vigoureuse en alphabétisation, une attention particulière à l'accueil des individus et des collectivités pour une réponse harmonisée à leurs besoins, une diversification délibérée des modes et des lieux de formation, une révision des modalités de reconnaissance des acquis extrascolaires. On y souligne que les effets souhaités sont tributaires de la mise en place de conditions de réalisation et de réussite qui reposent, entre autres, sur une meilleure coordination de l'offre de formation, d'indicateurs de progrès à mettre en place, de programmes de formation à réviser.

Le souci de mesurer les progrès accomplis va de pair avec l'objet de la présente réflexion du Conseil. À cet égard, cependant, dans le mémoire présenté à la ministre en réaction au document de consultation, si le Conseil se disait totalement d'accord avec l'orientation retenue en matière d'évaluation, il soulignait l'importance que non seulement le ministère de l'Éducation devait se donner un tel mandat, mais tous les autres ministères ou organismes engagés dans l'éducation des adultes et la formation continue. Aussi recommandait-il «que des engagements soient pris à cette fin et que les indicateurs retenus permettent de mesurer l'atteinte d'objectifs établis sur la base des principes directeurs [explicites, ajoutait plus loin le Conseil] de formation continue[17]». Au sujet des indicateurs, le Conseil précisait également que la satisfaction des populations étudiantes adultes à l'égard des formations suivies ne lui apparaissait pas un indicateur suffisant pour juger de la pertinence des services reçus[18].

Au même titre que l'enseignement régulier du primaire-secondaire, les centres d'éducation des adultes établis par les commissions scolaires sont touchés par les dispositions de la *Loi sur l'instruction publique* et les pouvoirs et responsabilités accordés au conseil d'établissement. Les pouvoirs de celui-ci sont sensiblement les mêmes, avec quelques ajustements particuliers au secteur.

La formation professionnelle et technique

Il convient de rappeler que la formation professionnelle et technique touche tous les ordres d'enseignement à partir du secondaire et, à cet égard, est tributaire de modes de gestion fort différents selon qu'elle relève des commissions scolaires, des collèges ou des universités. Dans les collèges comme dans les universités, la gestion des programmes et des mécanismes d'évaluation établit peu de distinction entre secteurs professionnels et non professionnels, de même qu'entre population adulte et population «régulière», contrairement à ce qui se passe au secondaire.

Pour les commissaires des États généraux sur l'éducation, «il est essentiel de tout mettre en œuvre pour qu'aucun jeune ne quitte le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle qui lui permette de s'intégrer au marché du travail[19]». Tout en manifestant son appui à cet idéal, le Conseil s'interroge néanmoins sur le réalisme d'un tel objectif et se demande comment il sera possible d'en faire l'évaluation pour l'ensemble des ordres et secteurs d'enseignement.

Dans ce secteur de formation, le plan ministériel a choisi de mettre l'accent sur l'intensification de la réforme de la formation professionnelle et technique déjà amorcée, notamment par les actions suivantes[20]:

- fournir une information de meilleure qualité pour faciliter l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, y compris à l'égard des perspectives d'emploi;
- permettre d'accéder plus tôt à la formation professionnelle tout en facilitant le passage à la formation technique;
- développer les programmes menant aux métiers semi-spécialisés;
- mettre en œuvre le régime d'apprentissage;

Une réforme dont certains aspects seront matière à évaluation

Le sens du virage, c'est...

- donner une formation professionnelle qualifiante permettant à la fois l'accès au marché du travail et à la poursuite des études;
- diversifier les voies d'accès aux diplômes et les modes de formation;
- repenser la formation générale donnée dans les programmes de formation professionnelle et technique;
- assurer une meilleure relation entre la formation offerte et les exigences de l'emploi;
- accroître les responsabilités des centres de formation professionnelle;
- favoriser le passage d'un programme d'études donné à un programme de niveau plus complexe en aménageant les passerelles nécessaires;
- quadrupler, dans les cinq prochaines années, le nombre de diplômes de formation professionnelle décernés à des jeunes de moins de vingt ans;
- valoriser, auprès des jeunes et de leurs parents, ainsi qu'auprès des entrepreneurs et entrepreneures, les filières de formation professionnelle et technique.

Source: *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, p.31.

17. *Mémoire sur le document de consultation «Vers une politique de formation continue»*, p.35.
18. *Ibid.*, p.36.
19. *Rénover notre système d'éducation [...]*, p.23.
20. *Prendre le virage du succès*, p.31-39.

- favoriser les programmes d'alternance travail-études;
- accroître l'offre de service et le nombre de places;
- repenser la formation générale donnée dans les programmes d'études techniques du collégial;
- accroître l'harmonisation interordres;
- s'assurer d'une planification concertée – à cet égard, il est précisé que le Ministère élaborera sa planification triennale de développement de la formation professionnelle et technique en s'appuyant sur les planifications triennales des régions.

Il y a sans doute, dans ce programme ambitieux, beaucoup d'interventions qui seront d'abord du ressort du Ministère. Il n'en demeure pas moins, de l'avis du Conseil, qu'il y a aussi amplement matière à intervention dans les établissements eux-mêmes, quel que soit l'ordre d'enseignement. Avec les transformations apportées à la *Loi sur l'instruction publique*, qui sont à toutes fins utiles les mêmes pour les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle que pour les écoles, tels sont les éléments qu'il importe de prendre en considération dans une réflexion sur l'évaluation institutionnelle dans le secteur de la formation professionnelle et technique.

Une pluralité d'expériences et d'enjeux à considérer...

Si l'évaluation institutionnelle semble s'imposer de différentes façons dans le milieu éducatif, en fonction des besoins mis de l'avant par un contexte commun de réforme de l'éducation combiné à une évolution propre à chacun des ordres et secteurs d'enseignement – dont la société est en droit d'attendre des résultats –, le Conseil est à même de souligner qu'il existe également une pluralité d'expériences et d'enjeux dans le système éducatif, en matière d'évaluation. **Il serait trompeur de s'imaginer que l'adoption du projet de loi 180 au primaire-secondaire et la réforme en cours à travers tout le système éducatif marquent l'émergence d'un souci d'évaluation jamais encore présent dans le milieu éducatif. Ce n'est certes pas le cas.** Mais en même temps, force est de reconnaître que s'il se fait de l'évaluation, parfois beaucoup d'évaluation – particulièrement à l'enseignement supérieur –, il se ferait peu ou pas d'évaluation institutionnelle, voire intégrée, au sens où on l'entend dans le présent rapport, c'est-à-dire dans le but d'apprécier la réalisation de la mission éducative des établissements[21] et des objectifs nationaux de l'éducation en considérant l'ensemble des activités administratives et pédagogiques d'un établissement. Beaucoup de facettes de l'activité éducative sont évaluées, beaucoup d'énergies sont investies à des fins d'évaluation, beaucoup de données sont colligées. Toutefois, l'ensemble de ces évaluations débouche difficilement sur un portrait réaliste et raisonné du niveau de réussite éducative dans chaque établissement et à travers tous les ordres d'enseignement, ainsi que sur une vision d'ensemble de l'état de santé du système éducatif québécois qui pourrait soustendre une analyse permettant d'identifier des pistes d'intervention prometteuses ou d'établir des liens de cause à effet.

Il est intéressant de se reporter au constat que faisait le Conseil dans son rapport annuel 1982-1983 sur l'évaluation : « Règle générale, sauf quelques exceptions, les commissions scolaires, les écoles, les collèges et les universités ne disposent pas de politiques globales et officielles ni de plans véritables d'évaluation institutionnelle d'ensemble qui établiraient une philosophie générale, des objectifs, des processus, des responsabilités, des critères, et qui serviraient de moteur à l'ensemble de leurs composantes vers des pratiques systématiques et continues d'évaluation institutionnelle[22] ». Dix ans plus tard, un rapport de recherche réalisé au Conseil[23] présentait un bilan succinct de la situation en cours par ordre d'enseignement; malgré certaines pratiques enrichies, aucune politique globale d'évaluation institutionnelle n'était encore intégrée aux politiques institutionnelles des établissements. S'appuyant sur les consultations qu'il a faites dans la préparation du présent rapport, le Conseil estime que la situation n'a guère changé à cet égard. Sans prétendre à l'exhaustivité, **un bref tour d'horizon du système éducatif devrait permettre de prendre la mesure de ce qui se fait actuellement en matière d'évaluation et du développement d'un intérêt ou d'une expertise du milieu sur lesquels enraciner l'évaluation institutionnelle.**

À l'échelle du système, pour dépasser les bilans factuels

Le Québec est reconnu comme l'une des sociétés qui s'est dotée des fichiers informatisés les plus complets sur son système éducatif. De très nombreux aspects quantitatifs du système y sont recensés, pour tous les

21. Une précision s'impose, ici, en ce qui a trait à l'évaluation de programmes à l'ordre collégial. Selon les termes de la Loi, en effet, l'évaluation des programmes se fait en lien avec la mission des collèges. Toutefois, il s'agit d'une évaluation sectorielle et non pas institutionnelle telle que la définit le Conseil.

22. *L'évaluation : situation actuelle et voies de développement*, p.41.

23. Renée Carpentier, *L'évaluation en éducation : situation et développements*, 1993.

ordres et secteurs d'enseignement, et il est possible d'y suivre un élève à travers tout son cheminement scolaire jusqu'à son entrée à l'université où son numéro d'identification personnel n'est plus consigné aux dossiers – ce qui complique l'analyse sur le plan systémique. Des fichiers concernent également, entre autres, l'insertion en emploi des diplômés, les personnels enseignant et administratif et leurs caractéristiques professionnelles, les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les étudiants étrangers, les contrats et subventions de recherche, les données de toutes sortes concernant le fonctionnement administratif des divers établissements. Lors de son étude sur l'école montréalaise[24], le Conseil a également pu constater qu'il est possible, au besoin, d'avoir accès à des données qui permettent de contextualiser l'information sur divers plans, notamment sur le plan socio-économique, et de faire des recoupements qui permettent une meilleure compréhension d'une situation donnée, jettent un éclairage approprié sur des données brutes qui, telles quelles, n'expliquent rien. Sans cette étude, y aurait-il eu, dans le plan d'action ministériel, une ligne d'action pour soutenir l'école montréalaise?

L'exemple de l'étude du Conseil sur l'école montréalaise est particulièrement éclairant sur la connaissance que devrait avoir l'État de ce qui se passe sur le terrain, particulièrement dans des secteurs névralgiques où la réussite éducative n'est pas au rendez-vous. Que cette connaissance résulte des évaluations institutionnelles réalisées dans chacun des établissements ou des propres instruments d'évaluation de l'État, elle s'impose pour dépasser les bilans factuels, définir les perspectives des politiques en éducation et s'ouvrir sur une capacité de mieux comprendre la réalité éducative pour agir avec efficacité.

Au primaire-secondaire, pour faire progresser l'idée d'évaluation institutionnelle

Dans le cadre de la préparation de son rapport annuel 1982-1983 sur l'évaluation, et après avoir réalisé un sondage national[25] et diverses consultations auprès du milieu scolaire, le Conseil notait l'absence de politiques officielles globales d'évaluation institutionnelle, tout en relevant cependant certaines pratiques visant des objets divers comme le vécu scolaire des jeunes, le fonctionnement général de l'école, les pratiques pédagogiques, les pratiques administratives[26]. En 1993, dans l'étude déjà mentionnée, on signalait que rien n'indiquait une progression de l'évaluation institutionnelle dans le réseau, notant cependant au passage l'impulsion que pourrait susciter un nouvel outil d'auto-évaluation[27] proposé aux établissements par le Ministère. Tout en soulignant l'envergure des dispositifs d'évaluation de type réseau au primaire-secondaire, toujours d'actualité aujourd'hui, on y regrettait l'absence d'information ministérielle sur les pratiques d'évaluation institutionnelle en cours dans le réseau[28].

Quelques outils d'évaluation de type réseau

- La publication par le MEQ d'indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire-secondaire depuis de nombreuses années, se référant notamment aux dépenses reliées à l'enseignement, au cheminement scolaire des élèves, à l'évaluation des apprentissages qui résulte des épreuves ministérielles, à l'évolution des effectifs et des diplômés, etc.;
- la comparaison des performances des établissements que permet la diffusion dans chaque commission scolaire des résultats aux épreuves ministérielles et des taux de diplomation des élèves;
- l'information recueillie sur la situation des finissants et des finissantes, une dizaine de mois après l'obtention de leur diplôme, grâce à l'opération Relance au secondaire;
- les différentes études faites au MEQ par la Direction de la recherche ou par la Direction des études économiques et démographiques;
- les systèmes ministériels d'évaluation des programmes d'études.

Source: Renée Carpentier, *L'évaluation en éducation: situation et développements*, p.13,14.

Le contexte actuel, constate aujourd'hui le Conseil, entraîne une préoccupation certaine des divers acteurs du primaire-secondaire à l'égard de l'évaluation institutionnelle. S'ajoutant à l'instrument d'auto-évaluation du Ministère et aux dispositifs ministériels qui permettent aux établissements d'avoir un instantané des résultats bruts qu'ils obtiennent et des moyens dont ils disposent – et de se comparer les uns les autres –, il convient de signaler qu'il se fait des efforts en la matière à divers niveaux d'intervention. En premier lieu, la publication par la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), en février 1999, d'un document intitulé *L'évaluation institutionnelle*, accompagné d'une série d'instruments proposés à titre d'exemples aux établissements invités à les adapter et à les enrichir en fonction de la culture de leur établissement et de leurs propres besoins. D'autre

24. *La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise*, 1996.

25. Ce sondage portait sur l'étude des politiques, pratiques et opinions de cinq catégories de répondants — enseignants, directeurs d'écoles, parents, directeurs généraux de commissions scolaires et directeurs d'école ayant utilisé les instruments d'évaluation institutionnelle du ministère de l'Éducation du Québec —, et visait à obtenir des informations sur l'évaluation institutionnelle, l'évaluation du personnel et l'évaluation des apprentissages. (Pour plus de détails, voir le rapport annuel 1982-1983 du Conseil, «Annexe relative au sondage national», p.123, 124.)

26. *Ibid.*, p.41.

27. *Instrument d'auto-analyse pour contribuer à l'amélioration de la réussite éducative à l'école secondaire*, 1992.

28. *L'évaluation en éducation [...]*, p.14.

part, à la suite d'une consultation qu'il a menée pour identifier les pratiques ou les projets en cours dans les écoles et dans les commissions scolaires en matière d'évaluation institutionnelle, le Conseil a pu découvrir que quelques commissions scolaires ont déjà développé[29] des outils (ou s'apprêtent à le faire), mis en place des mécanismes pour **soutenir les établissements** dans une démarche d'évaluation institutionnelle. Le Conseil insiste cependant sur le rôle de soutien imparti aux commissions scolaires, dans un contexte de décentralisation où c'est à l'école et à son conseil d'établissement que revient la responsabilité d'entreprendre une telle démarche. Enfin, un projet pilote réalisé dans quelques écoles anglophones de la région montréalaise (présenté à l'annexe 2), en partenariat avec l'Université McGill et les services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation, démontre l'intérêt des établissements scolaires pour l'évaluation de leurs performances.

Qu'il s'agisse des réactions suscitées par les pratiques déjà en cours qui peuvent être associées à des pratiques d'évaluation institutionnelle ou par celles actuellement proposées dans le milieu éducatif, ou encore des réactions qu'il a pu observer lors de ses diverses activités de consultation du milieu primaire et secondaire, le Conseil identifie au moins trois enjeux importants qui doivent être pris en considération pour que progresse l'idée de l'évaluation institutionnelle au primaire-secondaire, mis à part, bien entendu, une information et une formation sur ce qu'est l'évaluation institutionnelle. Il y a d'abord la résistance des enseignants à l'égard de l'évaluation institutionnelle qu'ils associent encore trop souvent à une volonté d'évaluation de leur compétence professionnelle, ou à une ingérence dans leur autonomie professionnelle; il y a une certaine ambiguïté qui résulte du partage des pouvoirs et des responsabilités entre l'école, le conseil d'établissement et la commission scolaire en ce qui concerne le leadership de l'évaluation institutionnelle, de la conception des instruments pour ce faire et du suivi de la démarche; enfin, il semble y avoir une certaine méconnaissance à l'égard de ce qu'est ou devrait être un projet éducatif dans un établissement, de son importance dans la gestion administrative et pédagogique de l'établissement, de ses liens avec la réalisation de la mission éducative locale, dans le respect des orientations de la mission nationale de l'éducation, de son rôle central dans l'évaluation institutionnelle. À ces enjeux qui apparaissent majeurs au Conseil pour que l'évaluation institutionnelle tienne ses promesses, peut également s'ajouter celui d'un meilleur arrimage entre les orientations du système à l'échelle nationale et celles qui découlent de la nécessité de tenir compte des besoins de la communauté locale.

Au collégial, pour assumer pleinement une autonomie accrue

Toujours en référence à son rapport annuel 1982-1983, le Conseil notait, à propos de l'ordre collégial, « une réflexion constante et évolutive sur l'évaluation institutionnelle depuis 1970[30] » et ajoutait que la loi qui créa le Conseil des collèges et le dota d'une Commission d'évaluation, en 1978, obligeait dorénavant, quoique indirectement, chaque collège à se donner une politique d'évaluation institutionnelle[31]. On convenait, cependant, qu'il se faisait déjà de l'évaluation sur les programmes, l'enseignement, les services, le personnel, l'organisation générale, etc. Quel était le bilan dix ans plus tard? L'étude de 1993 constatait que le dossier de l'évaluation au collégial avait pris une importance accrue, notamment dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, et mentionnait qu'il y avait quelques initiatives récentes dans les collèges relativement à des « politiques générales officielles » d'évaluation institutionnelle. Se référant au projet de renouveau de la formation collégiale et à la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1993), en remplacement du Conseil des collèges, on relevait « l'obligation pour les collèges de "définir et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études qu'ils dispensent"[32] ».

Concernant les évaluations de type réseau, cette étude relate des activités toujours en cours : les diverses collectes de données réalisées par le Ministère – sur l'évolution des programmes et des effectifs, la réussite des cours, le cheminement des élèves, la fréquentation des divers programmes, la relance des diplômés, la satisfaction des employeurs à leur égard, etc. –, les données recueillies par le SRAM (Service régional des admissions pour la région montréalaise) et le SRAQ (Service régional des admissions pour la région de Québec), les évaluations de programmes par les ordres professionnels ou des organismes accréditeurs[33]. Par ailleurs, on soulignait que ces collectes de données se font « généralement en vase clos, de sorte que les indicateurs produits par les ministères[34] ne permettent pas toujours de faire les comparaisons qui pourraient s'imposer

29. Se reporter à l'annexe 2 pour une brève présentation d'expériences ou de travaux en cours en matière d'évaluation institutionnelle.

30. À titre d'exemple, mentionnons l'ensemble des travaux sur l'analyse institutionnelle réalisés et publiés par le Centre d'animation et de recherche en éducation (CADRE).

31. Rapport annuel 1982-1983, p.41.

32. *L'évaluation en éducation [...]*, p.16 et référence à la publication du ministère de l'Éducation, *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*, p.26.

33. *Ibid.*, p.18.

34. Le ministère de l'Éducation était scindé à l'époque.

d'un ordre d'enseignement à l'autre», ce qui constitue, ajoutait-on, un «handicap majeur» à l'échelle du système, de même que l'incapacité d'avoir un portrait d'ensemble de l'effectif adulte à cet ordre d'enseignement[35] – une situation toujours d'actualité.

Avec la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, existe donc, dorénavant, et en exclusivité à cet ordre d'enseignement, un organisme public autonome qui a un mandat d'évaluation des «politiques institutionnelles» des établissements et d'évaluation des programmes d'études. Les façons de faire de la Commission misent sur l'auto-évaluation réalisée à l'aide d'un guide fourni par l'organisme, complétée par une visite de la Commission et d'experts – provenant du milieu collégial et universitaire, ou du monde du travail – dans chaque établissement visé par une opération d'évaluation[36] et suivie d'un rapport d'évaluation rendu public sur le site Internet de l'organisme[37].

35. *Ibid.*, p.19.

36. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Rapport annuel 1997-1998*, p.9, note 2.

37. À l'adresse suivante: www.ceec.gouv.qc.ca.

38. C'est du moins le constat fait par des représentants du corps professoral, entendus lors d'une consultation du Comité en février 1999.

Le mandat de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

La Commission a le mandat d'évaluer pour tous les établissements auxquels s'applique le *Règlement sur le régime des études collégiales*:

- les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études, et leur application;
- les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études et leur application;
- la mise en œuvre des programmes d'études établis par le ministre de l'Éducation;
- les programmes d'études établis par l'établissement, soit les objectifs de ces programmes, leurs standards et leur mise en œuvre.

La Commission peut également faire des recommandations au ministre de l'Éducation sur toute question relative aux programmes d'études et aux politiques d'évaluation, y compris sur toute politique gouvernementale ou ministérielle ayant un impact sur la gestion des programmes d'études et de l'évaluation. Elle peut notamment recommander au ministre d'habiliter un établissement à décerner le diplôme d'études collégiales (DEC).

Source: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Rapport annuel 1997-1998*.

Compte tenu de l'expertise et de la culture évaluative développées au collégial en matière d'évaluation de programmes et grâce à la démarche d'auto-évaluation – vraisemblablement transférable, moyennant certains ajustements, à une démarche d'évaluation institutionnelle – et en s'appuyant sur les besoins d'évaluation déjà signalés, ainsi que sur les consultations réalisées pour la préparation du présent rapport, le Conseil est d'avis que les enjeux à considérer en matière d'évaluation institutionnelle au collégial touchent en grande partie la nécessité qu'il y a à cet ordre d'enseignement d'assumer pleinement une autonomie toujours croissante. Au nombre des enjeux qui retiennent particulièrement son attention, il note les suivants: le passage d'une évaluation des politiques institutionnelles et des programmes à une véritable évaluation institutionnelle, l'ampleur et la souplesse des modes d'auto-évaluation à adopter en lien avec la culture d'évaluation propre à chaque établissement et avec les exigences d'un organisme externe d'évaluation, la décision de s'orienter ou pas vers l'habilitation des établissements à décerner le diplôme collégial, sans oublier l'importance de maintenir une cohérence à l'échelle du réseau – qui s'impose au regard de l'accessibilité aux études universitaires – et de s'assurer de la réussite de la réforme en cours. Évidemment, l'adhésion du corps professoral au principe de l'évaluation institutionnelle constitue une condition importante à remplir pour que les enjeux progressent.

À l'université, pour développer une approche globale de l'évaluation

L'analyse de la situation de l'évaluation institutionnelle en contexte universitaire présentée dans le rapport annuel 1982-1983 est encore pertinente aujourd'hui pour rendre compte du degré d'autonomie dont jouit cet ordre d'enseignement et de la diversité des évaluations qui s'y font en dehors de l'évaluation des apprentissages. Sur ce plan, la triple mission de l'université – formation, recherche, services à la collectivité – et son mode de fonctionnement, à la fois décentralisé et collégial, dans des instances sectorielles (souvent disciplinaires), font en sorte que l'évaluation permet difficilement d'obtenir une vision globale de la réalisation de la mission universitaire; et, selon certains, semble servir davantage la vocation administrative que la vocation pédagogique de l'université[38]. Dans le rapport mentionné, le Conseil notait l'importance des plans triennaux (ou quinquennaux) de développement et le rôle influent des bureaux de recherche institutionnelle qui, disait-il alors, «constituent à certains égard un élément moteur capable de contribuer, à l'échelle de chaque université, à l'avènement de politiques et de

L'évaluation à l'ordre universitaire
(quelques exemples)

À l'initiative interne:

- évaluation de cours;
- évaluation de programmes;
- évaluation de l'enseignement;
- évaluation du corps professoral (en lien avec la progression dans la carrière);
- évaluation des activités de recherche;
- etc.

En provenance de l'externe:

- évaluation à des fins de création de nouveaux programmes;
- évaluation de programmes à des fins de rationalisation;
- évaluation de programmes à des fins d'accréditation professionnelle;
- évaluation des politiques d'évaluation de programmes;
- évaluation de la recherche à des fins de subvention;
- évaluation de la recherche à des fins de publication;
- opérations de relance des diplômés et d'évaluation de leur insertion professionnelle;
- etc.

À l'échelle du système, de vastes opérations de collectes de données, destinées à des fichiers informatisés qui recensent l'activité universitaire sous ses diverses facettes, sont menées par le ministère de l'Éducation et la CREPUQ.

pratiques d'évaluation institutionnelle mieux articulées[39] ».

L'étude de 1993, pour sa part, faisait ressortir que les politiques d'évaluation des universités visaient d'abord les programmes et qu'il était rare qu'elles touchent l'ensemble d'un établissement, comme en témoignait une étude de la CREPUQ selon laquelle, en 1991, deux universités disposaient de projets de politique d'évaluation de leur établissement[40], soit l'Université McGill[41] et l'Université de Montréal, qui évaluent les unités responsables des programmes d'enseignement (départements ou facultés) plutôt que les seuls programmes[42]. Cette étude ajoutait qu'en 1988, le Conseil des universités, de concert avec les universités qui en seraient les maîtres d'œuvre, avait envisagé la possibilité de favoriser un exercice de planification institutionnelle à l'échelle du système[43] – une recommandation de cette instance qui n'a jamais eu de suite et qui a subi le même sort que l'organisme disparu en 1993. Certains des mandats de ce Conseil ont été transférés au Conseil supérieur de l'éducation et à sa Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires. Toutefois, les mandats étant le plus en lien avec l'évolution de la mission de l'université et l'évaluation de sa réalisation n'ont pas été remis au Conseil supérieur, notamment l'évaluation de pertinence dans la création de nouveaux programmes, la critique (une forme d'évaluation) du financement de l'État accordé aux universités, la réalisation d'études sectorielles qui constituaient une évaluation systémique de l'état et des besoins d'un secteur disciplinaire de la formation universitaire. Il y a là une lacune importante dans l'évaluation du système universitaire qui demande à être comblée pour assurer la cohérence et la pertinence du réseau universitaire.

À l'heure actuelle, dans les universités, l'accent continue d'être mis sur l'évaluation des programmes, notamment dans le cadre des activités d'évaluation des politiques institutionnelles de la Commission de vérification de l'évaluation des programmes chapeautée par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec. Par ailleurs, et dans le cadre d'une préoccupation en grande partie financière et visant la rationalisation de l'offre de formation universitaire à travers le réseau des universités, la Commission des universités sur les programmes, une instance temporaire créée en janvier 1997 par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec à la suite des États généraux sur l'éducation, s'est vu confier le mandat de procéder à l'examen de la pertinence et de la complémentarité des programmes universitaires, en concertation avec les acteurs décisionnels des programmes concernés dans les universités. Dans un document de référence daté d'avril 1997, la Commission précise que toute réorientation du système universitaire et de ses priorités ne peut se faire sans débat, cela va de soi, mais doit aussi « reposer sur des données fiables, au-delà des impressions ou des perceptions des divers acteurs ou observateurs, et l'ensemble jugé à son mérite ». On y ajoute que « le regard neuf, dans une perspective de concertation en vue du meilleur service possible aux usagers, qu'elles [les universités] doivent jeter sur l'ensemble de leurs programmes, secteur par secteur, est porteur du renouvellement du système[44] ».

Évaluation de programmes à l'échelle institutionnelle, évaluation de programmes à l'échelle du système, évaluation de la recherche, évaluations de toutes sortes à l'intérieur des universités ou par des acteurs

39. Rapport annuel 1982-1983, p.33.

40. *Politiques et pratiques d'évaluation des programmes existant dans les établissements universitaires du Québec*, février 1991, cité dans l'étude de Renée Carpentier, *op. cit.*, p.20. Selon un cadre de la CREPUQ, la situation n'aurait pas vraiment changé.

41. En 1999, « le programme d'évaluation institutionnelle à l'université McGill consiste en un ensemble de processus interdépendants: – les rapports annuels des directeurs de départements/centres/instituts; – les rapports de planification annuels des doyens de facultés; – les évaluations cycliques des unités d'enseignement; – les évaluations de l'enseignement et des programmes d'enseignement. À ces processus s'ajoutent des documents clés de planification qui ajustent les priorités institutionnelles à la lumière de la mission de l'institution, de la conjoncture et d'objectifs particuliers. » Un certain nombre d'unités administratives de l'établissement ont également fait l'objet d'un processus d'évaluation analogue à celui utilisé pour les unités d'enseignement. (Source: correspondance avec le Bureau de la planification de l'Université.)

42. Jacques L'Écuyer, « Les procédures d'assurance de qualité dans les universités québécoises », dans *Gestion de l'enseignement supérieur*, p.7-15; voir aussi *La planification institutionnelle dans les universités québécoises*, Conseil des universités, 1991.

43. Conseil des universités, *op. cit.*

44. Commission des universités sur les programmes, Document de référence, avril 1997. Adresse Internet: www.cup.qc.ca/reference/reference.html; voir aussi le site de la CREPUQ: www.crepuq.qc.ca.

externes (organismes subventionnaires, bailleurs de fonds, organismes d'accréditation professionnelle, etc.), tel est en gros le portrait de l'évaluation universitaire. Si l'on peut trouver des exemples d'opérations d'évaluation institutionnelle entreprises à un moment ou à un autre[45] dans les universités québécoises ou reconnaître la culture d'évaluation continue développée à l'Université du Québec, à la fois pour des raisons structurelles (une université en réseau à travers tout le Québec) et stratégiques (une jeune université qui doit se tailler une place auprès d'universités établies de longue date), on trouve difficilement trace de politiques d'évaluation institutionnelle[46] qui soient appliquées à un établissement dans son ensemble.

Le Conseil retient donc comme enjeu principal de sa réflexion sur l'évaluation institutionnelle à l'ordre universitaire, le souci d'une intégration et d'une canalisation de tout ce qui se fait déjà dans les universités en matière d'évaluation, souhaitant qu'il soit possible d'y investir moins de temps et d'énergie, tout en assurant un meilleur suivi des corrections à apporter. Il lui apparaît important que se développe une approche globale de l'évaluation institutionnelle qui en fasse non seulement «un outil de rationalité politique inhérent à toute société démocratique et organisée[47]» mais surtout un instrument qui permette d'assurer la réalisation de la mission éducative de l'université et d'en rendre compte de façon plus riche qu'avec les seuls indicateurs retenus dans la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*. Sur un plan très concret, il convient de rappeler que la mission de l'université vise aussi la préparation d'une main-d'œuvre qualifiée qui doit pouvoir intégrer le marché du travail à sa sortie de l'université. Le contexte socio-économique des dernières années et les difficultés d'insertion en emploi vécues par un trop grand nombre de diplômés universitaires obligent à un questionnement sur l'arrimage de la formation universitaire et les besoins du marché – sans nécessairement, toutefois, placer toutes les responsabilités du côté de la formation, comme l'a déjà souligné le Conseil[48]. Il y a là une voie d'exploration que l'évaluation institutionnelle pourrait emprunter.

À l'éducation des adultes et à la formation professionnelle, pour mieux répondre aux besoins des divers acteurs

Parce qu'ils ne relèvent pas d'un ordre d'enseignement en particulier et touchent à la fois le secondaire, le collégial et l'université, avec des clientèles dites jeunes et d'autres dites adultes, avec des modes de formation (par exemple, stages et formation en alternance), d'encadrement et de contrôle qui varient selon le statut des intéressés, des programmes ou des établissements, le Conseil doit reconnaître, comme c'est souvent le cas dans ses rapports annuels, que les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle témoignent d'une réalité trop complexe pour être cernée adéquatement dans le cadre d'un rapport annuel de nature systémique. Il notait dans son rapport de 1982-1983, au regard de l'éducation des adultes: «on peut croire que les structures et les services d'éducation des adultes participent [...] à la même situation générale que celle des institutions auxquelles ils se rattachent[49]». Il soulignait cependant que les milieux concernés affirmaient «que leurs pratiques d'évaluation étaient intégrées au processus de gestion et assez continues pour permettre de conclure à l'existence de véritables politiques implicites», «le plus souvent sectorielles», ajoutait-il, et qui «servent à encadrer, d'une manière souvent fort heureuse, les diverses pratiques concrètes[50]». Enfin, convenait-il alors, les besoins du milieu, la satisfaction des usagers et la rentabilité sont au cœur des préoccupations de ces secteurs d'intervention en milieu éducatif; c'est toujours le cas comme a pu le constater de nouveau le Conseil lors de ses consultations[51].

Depuis ce rapport du Conseil il y a maintenant seize ans, que s'est-il passé dans ces secteurs qu'il soit pertinent de mentionner au regard d'une préoccupation d'évaluation institutionnelle? Certains retiendront peut-être un historique assez important d'énoncés de politique avortés (notamment pour la formation technique au collégial). Mais il y a, aussi, la prolifération des stages en entreprise, la formation en alternance, des besoins accrus de perfectionnement ou de formation dans l'utilisation des technologies nouvelles (informatiques ou autres), une rationalisation des ressources humaines, matérielles et financières en même temps qu'une augmentation du nombre d'acteurs gouvernementaux dans l'offre de services et du nombre de ministères concernés, une diversification toujours plus grande de la clientèle où les besoins d'alphabétisation pour gens d'ici ou nouvellement immigrés côtoient des besoins sociaux d'employabilité, de mise à jour de connaissances spécialisées, voire d'adaptation d'une qualification acquise à l'étranger aux exigences d'emploi nationales, l'intervention du nouvel acteur qu'est le conseil d'établissement (dans les centres d'éducation des adultes et les

45. Par exemple, la vaste opération entreprise à l'Université Laval en 1992 et touchant, sur une période prévue de cinq ans, l'évaluation des programmes de formation, la systématisation des procédures d'évaluation des enseignements, l'évaluation de tous les services de l'université, et la mise en place d'une procédure d'évaluation plus large des unités d'enseignement et de recherche, opération réalisée en même temps qu'une autre d'envergure sur la réingénierie institutionnelle et touchant tant la gestion des études que la gestion des finances et des ressources humaines. Un rythme et une palette d'actions fort exigeants, convenait Louise Milot, lors d'une consultation réalisée en collaboration avec la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires en décembre 1998.

46. Il faut cependant souligner que l'Université Laval s'est dotée, en mars 1997, d'une politique de planification par l'évaluation intégrée des facultés, ce qui peut être considéré comme un pas important vers l'évaluation institutionnelle. «L'évaluation intégrée d'une faculté vise à mettre en lumière ses forces et ses faiblesses en vue de réviser périodiquement ses priorités et son plan de développement. On examinera les rapports qui existent entre les objectifs de la faculté et les départements, et leurs ressources et leurs productions. L'évaluation permettra de vérifier la pertinence des objectifs et, au besoin, d'en fixer de nouveaux. Elle sera l'occasion de vérifier si les ressources sont bien utilisées et que les productions sont de qualité. Le cas échéant, des améliorations seront proposées. L'évaluation intégrée ne remplace pas toute autre évaluation. Au contraire, elle les intègre pour en tirer le meilleur profit.» (*L'évaluation intégrée des facultés. Présentation générale*, janvier 1999)

47. Louise Milot, décembre 1998, *op cit.*

48. Voir, à cet égard le rapport annuel 1996-1997 du Conseil sur l'insertion sociale et professionnelle.

49. *L'évaluation: situation actuelle et voies de développement*, p.39.

50. *Ibid.*

51. Notamment lors de sa visite en région de la consultation réalisée en collaboration avec la Commission de l'éducation des adultes et des consultations auprès des directions de centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes.

centres de formation professionnelle des commissions scolaires) et les exigences qui résultent dorénavant de la *Loi sur l'instruction publique* en matière d'évaluation et de reddition de comptes. Tel est, brossé à larges traits, le portrait des nombreux défis qui se posent dans ce double secteur de formation qui commande, même, une définition adaptée de ce qu'est la réussite éducative.

Le Conseil a tendance à croire que les principaux enjeux et défis qui se posent à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle en matière d'évaluation institutionnelle touchent tous les ordres d'enseignement. Toutefois, à court terme, ils lui semblent concerner de façon plus cruciale les établissements rattachés aux commissions scolaires. Ainsi, il sera important que le conseil d'établissement soit une instance qui reflète la spécificité de ces secteurs de formation et non un clone de celui de l'enseignement régulier, que le plan d'action puisse prendre les couleurs d'un projet d'établissement et se prêter à l'évaluation institutionnelle, que l'évaluation institutionnelle permette une reddition de comptes qui soit davantage qu'un rapport d'activités. Et à la base, en lien avec la réussite de la mission éducative, il apparaît important de situer l'évaluation institutionnelle dans un contexte où la satisfaction des besoins des usagers, c'est-à-dire autant la population étudiante que les employeurs éventuels, est une question de survie dans ces secteurs de formation. Mais il faut le faire en étant parfaitement conscients que l'employabilité ne peut être le seul objectif recherché et que le développement de la capacité de se maintenir en emploi – et donc d'apprendre à apprendre – et de jouer un rôle actif dans la société, ne peut être mis de côté dans la formation offerte.

À l'extérieur du Québec: communauté d'objectifs et d'enjeux, diversité de moyens

Le Conseil a déjà signalé, précédemment, que ses activités de veille éducative lui avaient permis de constater qu'un peu partout à travers le monde, dans des sociétés comparables, l'évolution des systèmes éducatifs, leur ajustement aux transformations et à la pluralité des sociétés contemporaines étaient au nombre des grandes problématiques d'actualité. Une recherche effectuée à l'interne sur ce qui se passe à l'enseignement obligatoire à l'extérieur du Québec lui permet ici de noter les aspects qui lui paraissent les plus pertinents dans sa réflexion sur l'évaluation institutionnelle. D'autre part, il a également jeté un bref regard sur ce qui se passe du côté de l'enseignement supérieur.

À l'enseignement obligatoire: pour une vision globale et une action locale

La recherche à laquelle se réfère le Conseil dans la présente section a porté sur les systèmes éducatifs des sociétés suivantes: États-Unis, France, Belgique, Suisse, Pays-Bas, Angleterre, Écosse, Australie, Nouvelle-Zélande, Ontario, Colombie-Britannique[52]. Seuls les éléments les plus significatifs ou caractéristiques au regard du propos du présent rapport sont ici retenus de façon à inspirer la réflexion québécoise sur le sujet. Rappelons toutefois qu'il peut être risqué d'importer telles quelles des solutions ou des façons de faire qui sont forcément liées à un contexte culturel particulier.

Sur un plan général, mentionnons que la France serait aujourd'hui l'un des leaders internationaux en matière de pilotage de système scolaire et de développement d'une culture de l'évaluation en éducation[53]; à l'opposé, il n'y aurait pas de préoccupations à cet égard en Suisse, sauf si des dysfonctionnements majeurs sont constatés – la très grande sélectivité du système scolaire ferait d'ailleurs en sorte que certains problèmes aigus constatés ailleurs, y sont atténués et que l'efficience semble régner[54]. En Suède, par contre, le contrôle prend davantage d'importance dans le système éducatif depuis le début des années 1990, un renversement de situation qu'on attribue à la crise économique qui aurait entraîné une préoccupation accrue à l'égard de l'efficacité du système éducatif[55]. L'Australie afficherait la plus longue expérience d'enquêtes évaluatives sur le «rendement de l'enseignement»; elle est, en effet, l'une des premières sociétés à avoir mis sur pied un centre national de recherche pédagogique en 1930 (l'*Australian Council for Educational Research*)[56]. Au Canada, la Colombie-Britannique fait un constat d'impuissance en considérant que «the ministry does not have the information it needs to fully report on how well it has fulfilled its legislated responsibilities and delivered a quality education to all students[57]». L'Ontario, en se dotant d'un Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), en 1995[58], a semblé miser surtout sur une meilleure gestion de l'évaluation des apprentissages; on note, toutefois, que la réforme en cours prévoit la publication de «rapports annuels sur la façon dont chaque conseil [scolaire] a dépensé les deniers publics, afin que toute la population puisse voir si les dollars des-

52. Caroline Hamel, *L'évaluation institutionnelle: expériences étrangères (primaire-secondaire)*, 59 p.; essentiellement sur l'Angleterre, voir Hélène Pinard, *Les fonctions et les rôles des headteachers en Angleterre dans un contexte de décentralisation*.

53. Gilbert de Landsheere, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, p.73.

54. C'est du moins le constat que fait Linda Allal: «Efficacité, efficience et processus de régulation», dans Marcel Crahay (éditeur), 1994, *op. cit.*, p.24.

55. Eurydice, *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*, p.235.

56. De Landsheere, *op. cit.*, p.86. Voir aussi le site Internet de l'organisme: www.acer.edu.au.

57. Ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique, mise à jour 1997: Programs & Services: Accountability in the K-12 System: Section 4.

58. Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998: Éducation élémentaire et secondaire, L'éducation en bref: La réforme de l'éducation (adresse Internet: www.edu.gov.on.ca/fre/bienvenue.html) et l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (adresse Internet: www.oqre.com).

tinés à l'éducation sont dépensés là où il le faut[59]».

Quelques façons de faire

Soulignons qu'un contexte assez similaire prévaut à peu près partout: un souci de décentralisation des responsabilités de l'État pour qu'une plus grande autonomie des écoles produise de meilleurs résultats. On note une conscience généralisée que l'adaptation des façons de faire au contexte social, économique et culturel des communautés locales s'impose et permettra d'atteindre les résultats escomptés. En même temps, **tous semblent convenir qu'aucune société ne peut se passer d'objectifs nationaux, d'orientations communes à tous en matière d'éducation, et que des mécanismes officiels, notamment nationaux, doivent permettre de vérifier dans quelle mesure le système éducatif répond à ces attentes.** Exemple type d'un système éducatif totalement décentralisé vers la circonscription scolaire, les États-Unis évoluent aujourd'hui en ce sens en voulant se doter d'un mécanisme national d'évaluation des apprentissages; il leur apparaît de plus en plus important de pallier l'absence d'un contrôle national qui sanctionne la maîtrise d'un programme d'études à la sortie du secondaire[60] et, vraisemblablement, de contrer l'éclatement de la formation obligatoire mis au jour par les très faibles performances des élèves américains aux tests internationaux.

Notons que **la décentralisation amène généralement la création d'instances de même nature que le conseil d'établissement au Québec (*school board*, conseil d'administration, ou autre) et donne plus de pouvoirs aux parents dans l'école**; en Angleterre, le gouvernement a rendu publique une «Charte des parents» qui précise ces pouvoirs ainsi que les droits des parents en éducation[61]. En général, on s'attend à ce que cette instance fixe des cibles d'amélioration des performances de l'enseignement et de l'apprentissage (c'est le cas en Angleterre), consignées dans un document qui constitue le projet d'établissement (comme en France); en Australie, on parle d'une «charte» de l'établissement: «les écoles définissent elles-mêmes leurs objectifs, dans le cadre des directives nationales et en consultation avec la collectivité locale, et les formulent dans une charte qui est propre à chaque établissement[62]».

Le recours à des mécanismes d'auto-évaluation dans les établissements est également souhaité et promu. On regrette cependant, de façon quasi unanime, qu'une telle pratique n'aille pas de soi, constatant qu'il est relativement difficile de passer du discours à la pratique et de développer une culture à cet effet dans les établissements scolaires. L'OCDE observe ainsi qu'en France «la ligne de conduite retenue est d'encourager l'auto-évaluation et l'auto-amélioration pour tous[63]», et de remédier à la situation décrite en 1993 dans un rapport du ministère de l'Éducation nationale selon lequel la plupart des écoles, à l'époque, ignoraient le concept même d'auto-évaluation et avaient tendance à recourir à des consultants privés pour satisfaire leurs besoins d'évaluation. **Mais pour que l'auto-évaluation échappe au risque de la complaisance, un regard externe est généralement prévu.** Ainsi, en Écosse, des procédures d'évaluation, appelées «programmes d'assurance de la qualité», sont réalisées par des personnes de l'externe ou des conseillers pédagogiques pour confirmer l'auto-évaluation de l'école; l'opération porte sur la vérification du rendement de l'enseignement et sur l'identification des mesures correctives qui s'imposent[64].

Qu'il s'agisse d'encourager l'auto-évaluation, de systématiser les opérations d'inspection en usage dans de nombreux pays européens ou de fournir aux décideurs du système éducatif une information sur la situation du système, **l'utilisation des indicateurs (qualitatifs et/ou quantitatifs, de qualité, de rendement, de performance, etc.) fait partie des pratiques.** On en reconnaît les limites, qu'on tente parfois de pallier à l'aide d'indicateurs de «valeur ajoutée» qui ont pour but de nuancer les indicateurs bruts en les mettant en relation avec un contexte socio-économique ou socioculturel donné. À titre d'exemple, la publication des indicateurs de résultats des lycées à l'épreuve du baccalauréat en France s'accompagne de trois indicateurs de résultats complémentaires pour indiquer les établissements qui apportent à leurs élèves la plus grande valeur ajoutée[65] (par exemple, l'écart positif qu'il y aurait entre des résultats attendus assez faibles en raison d'un contexte donné et des résultats supérieurs effectivement obtenus, devient un indicateur de valeur ajoutée).

Des organismes nationaux

Très souvent, divers organismes officiels sont mis en place, soit pour piloter, soit pour contrôler, soit pour réaliser l'évaluation, quelle que soit la forme qu'elle prenne. Ces organismes, parfois des instances à l'intérieur du ministère de l'Éducation, des conseils ou des agences nationales, peuvent être responsables, par exemple, de l'évaluation nationale des apprentissages, de l'élaboration

59. Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, *L'excellence en éducation: Le plan de la réforme du système d'éducation de l'Ontario*, p.5.

60. OCDE, *Gros plan sur les écoles*.

61. Eurydice, *op. cit.*, p.244.

62. OCDE, *Gros plan [...]*, p.143.

63. *Ibid.*, p.124.

64. John Mitchell, «L'enseignement secondaire en Écosse», dans Denis Kallen (coordinateur), *Guide de l'enseignement secondaire en Europe*, p.46, 47.

65. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, *Note d'information*, «Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel, Session 1997» (adresse Internet: www.education.gouv.fr/fval).

et de la mise en œuvre d'un système national d'indicateurs, de l'évaluation des établissements à des fins d'accréditation. On pense, entre autres, à l'*Office for Standards in Education* (OFSTED), au Royaume-Uni, à la *Direction de l'évaluation et de la prospective* (DEP), en France, ou à l'*Agence nationale de l'enseignement* (ANE), en Suède. En Nouvelle-Zélande, à titre d'exemple, l'ERO (*Education Review Office*) pratique deux types d'examens institutionnels: l'«examen de conformité» où «les examinateurs visitent une école pour voir dans quelle mesure le conseil d'administration remplit ses obligations juridiques et ses engagements vis-à-vis de la Couronne» et l'«examen d'efficacité» qui a «pour objet d'informer le ministre, les conseils d'administration et le public de l'efficacité dont fait preuve le conseil d'administration d'un établissement donné pour améliorer les résultats obtenus par les élèves [...] On y note aussi les exemples de bonnes méthodes et les obstacles qui s'opposent à l'acquisition des connaissances[66]».

L'inspection est encore très présente en Europe, et peut se faire soit au niveau national, soit au niveau régional, tout comme elle peut porter sur les aspects administratifs de la gestion d'un établissement, ou sur ses aspects pédagogiques. En Écosse, par exemple, les inspecteurs scolaires sur le terrain sont responsables de l'évaluation globale du système éducatif alors que les unités d'audit ou de vérification de l'Inspection nationale sont chargées, entre autres choses, de la création d'indicateurs de performance destinés à l'évaluation de la qualité de l'enseignement et ont pour objectif de définir «de nouvelles méthodes d'évaluation de l'impact de l'enseignement, y compris pour les aspects relatifs au moral des jeunes et au "climat scolaire"[67]». En France – dont l'Inspection nationale est sans doute l'instance d'inspection la plus connue avec ses divisions de l'*Inspection générale de l'éducation nationale* (IGEN) et de l'*Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale* (IGAEN) – les inspecteurs de niveau local sont tournés vers le suivi pédagogique et la gestion des personnels, alors que l'inspection générale, plus près du ministre, a une mission d'évaluation, de réflexion et de proposition[68]. Aux Pays-Bas, dans le contexte de la restructuration en cours de l'enseignement secondaire professionnel moyen (MBO), un corps d'inspection est censé veiller à ce que le niveau de rendement souhaité et fixé par l'État soit atteint; les établissements seraient alors «jugés (et financés) en fonction de leurs efforts d'innovation et de la manière dont ils réussissent à améliorer la qualité de leurs prestations[69]».

À l'enseignement supérieur: à la recherche d'une garantie de qualité

La réputation de grande qualité de nombreuses universités américaines (notamment celles de la *Ivy League*[70]) fait en sorte que **les États-Unis sont souvent considérés comme un modèle à imiter ou dont s'inspirer en matière d'évaluation des collèges ou universités.** Par ailleurs, dans les vieilles universités européennes, il existe également une tradition de qualité qu'il ne faudrait pas sous-estimer et qui peut permettre d'apporter un point de vue intéressant sur l'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur. C'est donc sous cette double facette, américaine et européenne, que le Conseil rend compte de ce qui se fait à l'étranger au regard de l'évaluation institutionnelle.

L'expérience européenne[71]

Au cours des dix dernières années, un grand nombre de pays européens ont consenti beaucoup d'efforts pour évaluer et améliorer l'enseignement supérieur. C'est ainsi que des systèmes nationaux d'évaluation ont été créés ou sont en voie de l'être dans une majorité de pays membres de l'Union européenne, notamment en France, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni ou au Danemark. L'accent est mis surtout sur l'évaluation de programmes, même si **l'on s'entend pour reconnaître que l'évaluation de l'ensemble des programmes d'un établissement ne permet pas de porter un jugement sur la qualité institutionnelle de cet établissement.** À cet égard, cependant, compte tenu de la diversité des établissements et de leurs finalités éducatives, l'on convient d'emblée que l'appréciation de la qualité d'un établissement ne peut se faire qu'en fonction des objectifs qu'il s'est lui-même fixés.

Au regard de l'évaluation de programmes, l'auto-évaluation, l'examen par les pairs, les visites d'établissement, les retombées et le suivi des rapports d'évaluation constituent le canevas général qui ressort des expériences en cours. Le rôle des experts est considéré essentiel, quoique le sens donné au mot *expert* peut varier; pour certains, il s'agira de spécialistes des disciplines évaluées, pour d'autres, ce peut être aussi des spécialistes de l'enseignement supérieur dans des domaines comme la gestion des établissements, le financement ou la pédagogie. Souvent, s'y ajoutent également des représentants du monde du travail. De façon générale, les

66. OCDE, *Gros plan [...]*, p.148.

67. Eurydice, *op. cit.*, p.272; voir aussi John Mitchell, *op. cit.*, p.45.

68. Marc Rancurel, «L'enseignement secondaire en France», dans Denis Kallen, *op. cit.*, p.46.

69. Kees Broekhof, en collaboration avec Monique Goemans, «L'enseignement secondaire aux Pays-Bas», dans Denis Kallen, *op. cit.*, p.40.

70. Dont font partie, notamment, les universités Harvard, Princeton, Cornell, et une dizaine d'autres.

71. Le texte s'inspire surtout d'un récent article de Christian Thune, «Les systèmes européens de garantie de qualité. Dimensions de l'harmonisation et de la différenciation», dans *Gestion de l'enseignement supérieur*, novembre 1998, p.9-25, de celui d'Alain Jouandeau, «Un système de qualité pour l'enseignement supérieur: pourquoi faut-il l'inventer?», dans *Gestion de l'enseignement supérieur*, novembre 1996, p.77-86, et du Rapport de la Commission européenne: *Projet pilote pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur*, 1995.

étudiants jouiraient rarement d'un rôle réel dans le processus d'auto-évaluation mis en place.

En matière d'évaluation institutionnelle, c'est sensiblement ce mode de fonctionnement qu'a adopté le *Comité national d'évaluation*[72] (CNE) en France, un organisme d'État créé en 1985, qui n'est responsable que devant le président de la République et totalement indépendant des établissements qu'il évalue. Le CNE évalue l'enseignement, la recherche, la gestion, et d'autres aspects de l'enseignement supérieur comme l'environnement offert à l'enseignement et à la recherche; l'objectif poursuivi est non seulement de vérifier la qualité des établissements mais aussi de juger de l'atteinte des résultats des établissements au regard des contrats[73] conclus avec le ministère de l'Éducation. Ce sont les établissements qui invitent le CNE à procéder à leur évaluation (il a cependant le droit d'effectuer toutes celles qu'il désire); l'ensemble de la démarche dure en moyenne un an, et tous les établissements peuvent être évalués sur une période de huit ans. Les rapports de l'organisme sont publics et jugés davantage descriptifs qu'analytiques.

La situation est différente au Royaume-Uni où, depuis 1992, de nouveaux organismes et de nouvelles façons de faire ont vu le jour. Un organisme, le *Higher Education Quality Council* (HEQC), a été créé par le collectif des responsables des établissements d'enseignement supérieur pour faire le soutien et la promotion de la qualité auprès des établissements. Les *Funding Councils* (en Angleterre, au Pays de Galles et en Écosse) ont établi des comités d'évaluation de la qualité, les *Quality Assessment Committees*, qui ont pour mandat d'éclairer les décisions de financement en fonction de la qualité des établissements et donc des résultats d'évaluation; la maîtrise de la qualité y est définie comme étant «les mécanismes de l'établissement servant à maintenir et à améliorer la qualité de leurs services». On fait une distinction entre l'«audit de qualité», sous la responsabilité de l'HEQC – un examen externe minutieux visant à garantir que les établissements ont mis en place les mécanismes adéquats de maîtrise de la qualité – et l'«évaluation de la qualité», par les responsables des *Funding Councils* – un examen externe et une appréciation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements. Il n'est cependant pas clair s'il y a une distinction, dans les pratiques, entre l'audit de qualité et l'évaluation de la qualité[74].

Bien que la plupart des organismes se disent convaincus que la qualité d'un établissement est davantage que la mesure de ses productions, l'utilisation de données statistiques et d'indicateurs de performance fait partie des façons de faire. Plusieurs disent cependant regretter «l'enthousiasme manifesté par les hommes politiques et les ministres des finances à l'égard des indicateurs de performance[75]». **On soutient que l'appréciation de la qualité doit aussi couvrir la qualité des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs fixés et celle des démarches pédagogiques utilisées.** De façon générale, des points communs qui ne sont pas sans rappeler les façons de faire de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial au Québec se dégagent de ces systèmes[76]:

- l'existence d'un agent, ou des agents, en charge de la qualité du système au niveau central;
- l'importance de l'auto-évaluation;
- l'examen par les pairs (analyse de documents, visite des lieux, rencontre des acteurs);
- l'édition de comptes rendus d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs.

Par ailleurs, un projet pilote est en cours dans la Communauté européenne pour réaliser une étude comparée des méthodes utilisées dans les États membres pour évaluer la qualité de l'enseignement supérieur[77]. On souhaite ainsi faire comprendre la nécessité de l'évaluation dans l'enseignement supérieur en même temps que celle de fixer des objectifs de qualité mesurables et comparables à l'échelle de la Communauté européenne – une base commune qui apparaît nécessaire pour assurer «la libre circulation des talents, des étudiants et des diplômés entre États membres[78]».

On croit cependant qu'il n'y aura pas uniformisation des approches d'évaluation utilisées dans les divers systèmes nationaux dans les années qui viennent. Thune donne pour exemple le Royaume-Uni qui vient de créer un organisme de garantie de la qualité qui devrait proposer d'ici peu un système d'évaluation fondé sur des standards de performance. Le Danemark et la Suède pourraient eux aussi s'orienter vers un tel système, auquel s'ajouterait un audit qui n'est pas sans rappeler ce qui se fait en matière d'évaluation ou d'homologation de programmes. En Europe centrale et orientale, c'est l'approche américaine d'une qualité fondée sur l'homologation qui inspire et fascine les décideurs.

72. Les informations contenues dans ce paragraphe sont tirées de «Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. Méthodes et mécanismes», dans *Études*, n° 1, Commission des communautés européennes, 1993.

73. Il s'agit de contrats de quatre ans, qui couvrent toutes les activités des établissements et qui prennent la forme de programmes concertés de développement permettant aux établissements de mettre l'accent sur des objectifs particuliers. (*Études*, p.15)

74. *Ibid.*, p.18-22.

75. Christian Thune, *op. cit.*, p.13.

76. Alain Jouandeau, *op. cit.*, p.78,79.

77. Ce projet pilote a été amorcé en 1991, auprès de 17 pays (15 États membres de la Communauté européenne, plus l'Islande et la Norvège) dans le but de «sensibiliser à la nécessité d'évaluer l'enseignement supérieur». De novembre 1994 à juin 1995, des évaluations ont été conduites simultanément dans 46 établissements et donné lieu à autant de rapports d'évaluation et à 18 rapports nationaux (deux rapports distincts pour la Belgique). Le projet s'est centré sur l'évaluation de l'enseignement, tout en tenant compte de l'impact des activités de recherche, dans deux grands domaines disciplinaires: ingénierie, sciences de l'information et de la communication ou art/design. (cf. *Rapport européen*, *op.cit.*)

78. *Ibid.*, p.24.

L'approche américaine[79]

Convenant que la garantie de qualité joue un rôle important dans l'enseignement supérieur américain, El-Khawas considère qu'il existe deux processus distincts pour assurer cette qualité, l'un constituant une garantie de qualité tournée vers l'externe – c'est-à-dire la satisfaction des interlocuteurs externes –, l'autre tourné vers l'interne, pour comprendre et améliorer ce qui se passe dans l'établissement. C'est ainsi que « la transparence interne porte principalement sur les questions universitaires et se focalise sur le campus, alors que la transparence externe fournit, essentiellement au public externe, les informations et les assurances qui démontrent que les établissements s'acquittent de leur mission[80] », une distinction qui ressemble à celle que l'on pourrait faire entre évaluation et reddition de comptes, ou entre responsabilité et imputabilité.

Cette distinction permet de partager en deux blocs les modalités d'évaluation ou de garantie de la qualité en usage aux États-Unis, c'est-à-dire entre des organismes qui assurent la transparence externe et des processus qui concourent à la transparence interne. Sur la scène nationale, il importe de souligner que les rapports des établissements de l'enseignement supérieur avec l'administration fédérale tiennent essentiellement à l'aide financière apportée aux étudiants, afin que ceux-ci soient « habilités » à participer à ces programmes de l'État fédéral dont peu d'universités, observe-t-on, pourraient se passer. À l'échelle de chaque État, lesquels sont d'importants bailleurs de fonds, les établissements ont à rendre des comptes sous une forme ou sous une autre et l'État exerce un suivi, souvent fondé sur un système d'indicateurs de performance. **Une tendance se dessinerait en sol américain pour attacher le financement aux résultats révélés par des indicateurs de performance, se référant en cela à ce qui se ferait déjà au Royaume-Uni, en Australie, à Hong Kong et aux Pays-Bas**; en plus du Tennessee, un précurseur en la matière, et la Caroline du Sud qui le fera au tournant de l'an 2000, une dizaine d'États s'y adonneraient, quelques autres en exploreraient la possibilité[81].

En matière de transparence interne, si évaluation des apprentissages et évaluation des programmes font partie des mécanismes usuels dans la presque totalité des universités et collèges, ce serait près de 70% des établissements qui seraient à explorer des mécanismes ou techniques d'amélioration de la qualité (du type « qualité totale » ou autres), le plus souvent dans les secteurs de l'administration et de la gestion institutionnelles. Les composantes d'une gestion stratégique participeraient d'un souci de plus en plus répandu d'auto-examen (ou d'auto-évaluation) tant de l'administration des établissements que des programmes de formation; fixer les priorités, planifier en fonction de ces priorités, surveiller les opérations de plus près, s'appuyer sur des critères et indicateurs ciblés, telles sont ces composantes sur lesquelles on mise pour assurer une meilleure qualité institutionnelle.

L'homologation (*accreditation*), qui caractérise le système d'enseignement supérieur américain, fait partie des mécanismes de transparence externe; elle joue un rôle important dans la vie des établissements, notamment parce qu'elle peut constituer une condition d'accès à certains programmes de financement public ou de reconnaissance des unités de valeurs et des diplômes octroyés par un établissement. El-Khawas la définit ainsi: « un processus par lequel un programme

Mécanismes de garantie de qualité aux États-Unis

Garantie de qualité externe

- *Administration fédérale*: en rapport avec le droit aux programmes fédéraux d'aide financière aux étudiants.
- *Administration des États*: en rapport avec le financement des universités et collèges publics; en rapport avec l'autorisation d'établir et de dispenser des programmes d'enseignement; en rapport avec la délivrance des certificats aux individus.
- *Organismes d'homologation institutionnels*: examen et compte rendu de la capacité éducative des universités et des collèges.
- *Organismes d'homologation des programmes (spécialisés)*: examen et compte rendu des programmes sanctionnés par des diplômes dans des domaines précis (généralement en dehors des « *humanities* »).

Garantie de qualité interne

- *Examen et supervision par le comité de direction de l'établissement.*
- *Commissions chargées des programmes dans l'établissement.*
- *Planification et mise en place des nouveaux programmes.*
- *Examen des programmes*: examen de chaque programme universitaire tous les cinq ans.
- *Évaluation des étudiants.*
- *Évaluation des enseignements.*

Source : Elaine El-Khawas, « Le rôle de l'homologation dans la garantie de qualité aux États-Unis », dans *Gestion de l'enseignement supérieur*, novembre 1998, p.45,46.

79. L'information de la présente section est en grande partie tirée d'un texte d'Elaine El-Khawas: « Le rôle de l'homologation dans la garantie de qualité aux États-Unis », dans *Gestion de l'enseignement supérieur*, novembre 1998, p.43-58.

80. Graham, Lyman et Trow, *Accountability of Colleges and Universities: An Essay*, New York, Columbia University, 1995, cités par El-Khawas, *op. cit.*, p.44.

81. Peter T. Ewell, « Accountability and Assessment in a Second Decade. New Looks or Same Old Story? », dans *Accountability and Assessment in a Second Decade*, American Association for Higher Education, Conference on Assessment & Quality, ERIC.

ou un établissement d'enseignement fournit une information relative à son fonctionnement et ses résultats à un organisme extérieur qui procède à l'évaluation et au jugement indépendants de cette information afin de faire une déclaration publique concernant la valeur ou la qualité de l'établissement ou du programme[82]». Sur plus de soixante-dix organismes d'homologation en fonction aux États-Unis, presque tous se consacrent aux programmes, et une douzaine évalueraient des établissements entiers. Depuis 1949, pour assurer la qualité de ces organismes, divers organismes nationaux se sont succédé à la coordination, la supervision et l'homologation des nombreux organismes d'homologation à travers le pays. Le dernier en date est le CHEA, le *Council for Higher Education Accreditation*, créé en 1996 par la volonté commune de plus de 1500 établissements d'enseignement supérieur; il succède au COPA, le *Council on Postsecondary Accreditation* (1975-1993)[83].

Diverses méthodes sont utilisées par les organismes d'homologation. Au regard de l'homologation institutionnelle (à distinguer de celle des programmes), certaines mettent l'accent sur les résultats des étudiants, d'autres sur les processus – une exigence faite aux établissements de mettre en œuvre et de respecter un processus d'évaluation qui vise l'amélioration des programmes. Mais quelle que soit l'approche ou la méthode adoptée, on estime que «l'homologation cherche à établir un juste équilibre entre les témoignages quantitatifs et qualitatifs: elle utilise une information chiffrée, interprétée par des avis éclairés[84]». Toutefois, de l'avis d'Ewell[85], il conviendrait de revoir le processus actuel qui s'appuie sur de longs cycles d'évaluation, la préparation de documents formalisés d'autoévaluation, des visites de plusieurs jours, plus ou moins ciblées, par un groupe de pairs, notant cependant certains ajustements en cours ou en voie d'expérimentation – dont le recours à des portfolios montés par les établissements en lien avec des normes établies qui seraient fortement apparentées à des indicateurs de performance. Cet auteur identifie trois voies d'amélioration cruciales pour les établissements d'enseignement supérieur: définir ce qui constitue l'«intégrité académique» du diplôme, identifier les fondements (*core processes*) du diplôme et mettre l'accent sur les mécanismes de garantie de qualité et d'amélioration que choisit de se donner chaque établissement[86].

Dans le présent chapitre, le Conseil a pris note de l'état des lieux et des besoins du système éducatif québécois en matière d'évaluation institutionnelle; il s'est également sensibilisé à ce qui se fait en dehors du Québec à cet égard. Il s'appuie maintenant sur sa compréhension de la problématique de l'évaluation institutionnelle pour aborder le chapitre suivant et identifier les fondements d'une pratique institutionnelle avisée.

82. El-Khawas, *op. cit.*, p.48.

83. *Council for Higher Education Accreditation*, adresse Internet: www.chea.org.

84. El-Khawas, *op. cit.*, p.56.

85. Peter T. Ewell, 1997, *op. cit.*, p.17.

86. *Ibid.*, p.18-20.

Chapitre 3

Convenir d'une pratique avisée

Pour donner sa pleine mesure en éducation, l'évaluation institutionnelle, tout en relevant d'une saine pratique de gestion, doit faire partie intégrante de la culture d'un milieu où le qualitatif l'emporte sur le quantitatif et où le « bien livrable » n'est jamais un « produit fini » dont seuls les acteurs éducatifs assument la responsabilité de la qualité – l'éducation n'est pas assimilable au domaine des affaires. Le souci de la qualité dans les établissements d'enseignement et de formation prend d'abord son origine dans l'engagement et les efforts consentis dans la réalisation de la mission de l'établissement, la réussite de ceux et celles qui le fréquentent et l'amélioration continue des façons de faire. La qualité des résultats obtenus, pour sa part, est également tributaire d'un ensemble de facteurs sur lesquels l'éducation et les acteurs éducatifs ont parfois peu de prise. Qu'il soit donc clair que le Conseil, en faisant la promotion de l'évaluation institutionnelle, poursuit au premier chef un objectif fondamental de nature pédagogique et formative qui concerne d'abord la qualité de l'éducation au Québec et s'appuie sur une responsabilisation collective et réaffirmée des acteurs concernés. C'est en corollaire que s'inscrit alors la reddition de comptes qui ne fait que rendre publics les résultats d'une démarche institutionnelle bien intégrée. En éducation, principes de base et finalités éducatives sous-tendent l'identification des objectifs à atteindre; une diversité d'outils et de mécanismes contribuent à favoriser la mise en place d'une démarche locale d'évaluation institutionnelle adaptée aux besoins de l'ensemble de la communauté et aux objectifs poursuivis.

Des fondements qui orientent l'action

Avant de pouvoir convenir d'une démarche avisée d'évaluation institutionnelle en éducation, il importe de s'entendre au préalable sur des principes de base et des finalités qui en établissent clairement les assises dans ce secteur du service public. De la sorte, tout en reconnaissant que l'évaluation institutionnelle fait partie intégrante d'une saine gestion, on pourra plus aisément en circonscrire les modalités dans une approche formative et participative qui soit adaptée au contexte éducatif et s'y intègre tout naturellement pour assurer la qualité de l'éducation.

L'adhésion à des principes de base

Les chapitres précédents ont déjà permis de tracer en filigrane un certain nombre de postulats ou de principes auxquels arrimer la problématique de l'évaluation institutionnelle en éducation. Le Conseil estime que le milieu éducatif s'ouvrira plus facilement à cette réalité, qu'il en reconnaîtra la nécessité et en fera une pratique éducative appréciée, si certains de ces principes ou postulats sont préalablement retenus comme fondements à l'implantation d'une telle démarche. Ceux qui

suivent lui semblent particulièrement importants.

L'élève, l'étudiant, l'étudiante et son devenir sont au cœur de tout ce que fait un établissement d'enseignement et de formation. La toute première raison d'être de l'évaluation institutionnelle est donc d'assurer que l'ensemble des actions institutionnelles, tant pédagogiques qu'administratives, sont orientées en ce sens aux fins d'accomplissement de la mission éducative de chaque établissement.

L'autonomie des établissements d'enseignement et de formation en fait les maîtres d'œuvre de l'évaluation institutionnelle. C'est à l'établissement, sur la base d'une concertation des divers acteurs institutionnels, qu'appartient la responsabilité de définir et d'implanter les modalités d'évaluation institutionnelle qui conviennent à la réalisation de sa mission éducative.

Dans une perspective de cohérence et d'équité sociales, chaque établissement d'enseignement et de formation adhère aux visées globales de l'éducation à l'échelle nationale. Le souci de réaliser les objectifs nationaux fait partie intégrante de la mission éducative locale et justifie, dans cette optique, l'adaptation des façons de faire aux spécificités sociales, culturelles et économiques de la communauté locale.

Chaque établissement d'enseignement et de formation est doté d'une responsabilité d'amélioration continue, tributaire d'une volonté et d'une vision communes des divers acteurs et partenaires institutionnels. L'évaluation institutionnelle permet aux divers acteurs concernés de convenir de priorités et d'objectifs communs vers lesquels pourra converger l'engagement de chacun et de chacune. Il ne peut se faire d'évaluation institutionnelle sans une participation collective de tous les acteurs d'un établissement à l'identification des progrès souhaités et des moyens à prendre pour y arriver.

L'évaluation institutionnelle n'est signifiante que dans la mesure où elle débouche sur l'action. Elle relève donc d'une « capacité améliorative[1] » intimement liée à la marge de manœuvre d'un établissement d'enseignement et de formation et à la volonté des acteurs concernés de prendre les moyens qui s'imposent pour changer ce qui doit l'être. À cet égard, un auteur note que « si l'enjeu est de favoriser l'évolution des systèmes de formation, il ne sert à rien de porter un diagnostic, fut-il argumenté rigoureusement, s'il n'existe pas d'hommes capables et désireux d'en tirer les conséquences en termes d'action[2] ».

L'évaluation institutionnelle permet aussi de faire la lumière sur les réussites institutionnelles. Le Conseil estime qu'il s'agit là d'un aspect important à ne pas négliger car, s'il est source de motivation et de mobilisation pour les divers acteurs à l'interne, il peut également être source d'inspiration et d'émulation à l'externe, et devenir un facteur d'amélioration, s'il est adéquatement médiatisé dans le milieu éducatif.

Une pluralité de finalités à concilier

Outre ces principes sur lesquels asseoir une démarche d'évaluation institutionnelle, il importe d'être pleinement conscients de la complexité inhérente au secteur de l'éducation en ce qui a trait à ses finalités, quel que soit l'ordre ou le secteur d'enseignement. Déjà, par sa triple dimension, la mission d'instruire, de qualifier et de socialiser qui est dévolue au système éducatif constitue en soi un défi pour l'évaluation institutionnelle. L'individu lui-même, les parents, l'employeur éventuel, la société dans son ensemble sont en droit d'avoir des attentes à l'égard du système éducatif, autant à l'éducation obligatoire, à la formation professionnelle et continue qu'à l'enseignement supérieur. **L'évaluation institutionnelle peut donc être appelée à concilier objectifs individuels et objectifs collectifs dans la réalisation de la mission éducative locale.**

Par ailleurs, l'État attend de l'éducation qu'elle soit un gage de cohésion et d'équité sociales, capable de concilier le rattachement au passé, l'implication dans le présent, l'ouverture sur l'avenir; les orientations qu'il imprime au système éducatif sont donc le reflet d'un projet de société global qui doit s'actualiser dans chaque établissement, en fonction de l'environnement social, culturel et économique qui lui est propre. En même temps, dans un univers de plus en plus interdépendant où la circulation des idées, des compétences, des personnes se fait autant virtuellement que concrètement, l'État doit s'assurer que le niveau d'évolution du système éducatif national soit en harmonie avec celui de sociétés comparables avec lesquelles il souhaite entretenir des liens d'échange et de collaboration. **Harmonisation internationale, orientations nationales, interventions locales, autant de dimensions auxquelles rattacher certains objectifs de l'évaluation institutionnelle.**

1. En référence au modèle d'évaluation de programme proposé par Jacques Plante : *Évaluation de programme*, 1994, et pour lequel une note manuscrite de mise à jour (mars 1999) précise que « l'utilité à la prise de décision ne constitue donc pas à elle seule une base suffisante pour justifier une opération d'évaluation. L'évaluation doit aussi constituer une forme de garantie que l'institution (le cas échéant le programme ou le service concerné) dispose de la puissance d'agir suffisante pour apporter les améliorations attendues [...] la capacité améliorative ».

2. Maignant (1985), cité par René Coudray, dans *Évaluation et intervention [...]*, Dina Sensi (éditeur), 1991, *op. cit.*, p.27.

De façon plus conjoncturelle au Québec, s'ajoute également une dimension relative à la réforme éducative en cours. Bien que, sous plusieurs aspects, système éducatif et réforme éducative forment un tout, il n'en demeure pas moins qu'avant d'être totalement intégrées au système éducatif, certaines composantes de la réforme puissent rester distinctes. Au besoin, elles seront alors prises en considération dans une démarche d'évaluation institutionnelle axée sur la réalisation de la mission éducative et, possiblement, sur l'implantation ou les retombées d'éléments particuliers d'une réforme – pour faire en sorte qu'une situation « en devenir » bénéficie d'une évaluation susceptible d'en assurer le succès et les ajustements nécessaires à cet égard.

Par-dessus tout, un souci de qualité

Le Conseil ne saurait guère parler de fondements qui orientent l'action en matière d'évaluation institutionnelle, voire simplement traiter d'éducation sous un aspect ou sous un autre, sans qu'il soit question de qualité. Car, **quelles que soient les finalités ou les missions de l'éducation, quels que soient les principes sur lesquels l'on souhaite asseoir toute entreprise d'évaluation (sous toutes ses dimensions), la recherche de qualité participe de l'essence même de l'action ou de la réflexion en ce domaine.** Constamment recherchée, la qualité n'en demeure pas moins difficile à cerner de façon concrète et normée.

Au-delà des mots et des discours qui donnent bonne conscience, le Conseil est fermement convaincu que la recherche de la qualité est, aujourd'hui comme hier, au cœur même de l'idée d'éducation[3]. Qualité de la gestion, qualité des personnels enseignant et de soutien, qualité de la pédagogie, qualité des services offerts, qualité de l'environnement institutionnel, etc., toutes les facettes de la réalité éducative sont concernées – ou devraient l'être – par le souci de la qualité. Et s'il apparaît difficile de donner un sens précis au mot *qualité*, qui le rende instrumental dans tous les contextes, une chose apparaît néanmoins certaine, de l'avis du Conseil : il faut éviter de dissocier qualité et quantité ou d'associer qualité et élitisme – une éducation de masse peut et doit être de qualité à tous les ordres et secteurs d'enseignement et de formation.

Quoi qu'il en soit, et **malgré la difficulté à saisir le concept de qualité dans son essence, l'appréciation de la qualité est inhérente à la démarche même d'évaluation institutionnelle.** Le Conseil présuppose que les objectifs que se donnent les établissements visent à donner de la valeur et du sens à l'action éducative, ce qui devrait, lui semble-t-il, constituer un gage de qualité. Aussi, de façon à instrumenter le diagnostic à porter, le Conseil a tendance à adopter le point de vue très rationnel selon lequel la qualité pourrait être l'« aptitude à réaliser un objectif[4] » – la capacité de le faire qui se vérifie dans les résultats obtenus, mais aussi la capacité de mettre en œuvre les moyens les plus appropriés pour y arriver. En ce sens, c'est donc dire qu'un objectif institutionnel qui ne serait pas réalisé ne témoigne pas forcément d'une absence de qualité, ce qui nuance l'interprétation à faire des résultats en éducation. Et, dans l'esprit du présent rapport, **il apparaît évident au Conseil qu'il appartient aux acteurs concernés de préciser les critères qui constitueront pour eux un indice de qualité dans leur propre contexte institutionnel, en fonction des valeurs qui y sont promues et des spécificités locales.** Ce qui n'empêche pas qu'à l'échelle du système éducatif, un consensus doit tout de même exister sur une qualité attendue du fonctionnement des établissements d'enseignement et de formation.

3. On peut en cela se référer à ses textes suivants : *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement* (Rapport annuel 1985-1986), *Le défi d'une réussite de qualité* (Rapport annuel 1992-1993). Rappelons également la tenue d'États généraux sur la qualité de l'éducation en 1985-1986 et d'un important colloque international sur la qualité dans l'enseignement supérieur : *Garantir la qualité dans un monde en évolution. L'enseignement supérieur à la croisée des chemins* (Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur, Montréal, 24-28 mai 1993).

4. C.Ball, *Fitness for Purpose*, Guildfor, 1985, cité dans « Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen (...) », *op. cit.*, p.7.

Que diable est donc la Qualité?

La Qualité... On sait ce que c'est, et pourtant on ne sait pas ce que c'est. Mais voilà une contradiction. Pourtant, certaines choses sont meilleures que d'autres, c'est-à-dire, qu'elles ont une meilleure qualité. Mais lorsque nous essayons de définir la qualité, indépendamment des choses présentant cette qualité, tous nos efforts tombent à l'eau! Nous ne savons pas de quoi parler. Cependant, si on ne peut dire ce qu'est la Qualité, comment savoir ce que c'est ou comment savoir même que cela existe? Si personne ne sait ce que c'est, alors, dans la pratique, cela n'existe pas. Mais dans la pratique, cela existe réellement. Sur quoi d'autres sont établies les classifications? Pourquoi sinon, paierait-on une fortune pour certaines choses et en jetterait-on d'autres à la poubelle? Manifestement, certaines choses sont meilleures que d'autres... Mais que signifie « être meilleures »? Et on tourne ainsi en rond, faisant mentalement tourner à vide des roues qui ne trouvent nulle part d'énergie pour avancer. Que diable est donc la Qualité? Qu'est-ce que c'est?

Source : Robert Pirsig, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, Morrow, New York, 1974, cité dans « Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. Méthodes et mécanismes », Éducation Formation Jeunesse, *Études*, nº 1, 1993, p.7.

Des objectifs sur lesquels cibler la démarche institutionnelle

S'il est une condition préalable à toute démarche d'évaluation institutionnelle, c'est bien de savoir ce qu'on en attend et donc d'avoir convenu du pourquoi de sa réalisation. Historiquement et conceptuellement, note d'ailleurs Alluli[5] et bien d'autres avec lui, l'évaluation est liée à la vérification de l'atteinte d'objectifs et, en théorie, doit partir d'objectifs préalablement assignés à un projet, un programme, un service, un système. Le Conseil reconnaît qu'il peut y avoir là une difficulté si l'on souhaite se donner un projet ou des objectifs sur la base du constat d'un dysfonctionnement observé ou de résultats à améliorer; on se demande alors lequel de l'évaluation ou des objectifs vient en premier. Notons tout de même avec Thélot que l'interrogation est pertinente car, selon son expérience, « le difficile est moins de déterminer comment "mesurer" l'atteinte des objectifs que de dire d'abord quels objectifs devraient être atteints[6] ».

Un questionnement nécessaire

Sur le strict plan sémantique, la notion d'objectif est facile à saisir: il s'agit d'un but précis que l'on veut atteindre. Mais en éducation, comment déterminer ce but précis, compte tenu de l'ampleur de la mission éducative à travers les ordres et secteurs d'enseignement, compte tenu également de la diversité des attentes? Comment établir des priorités entre la satisfaction de besoins internes et la réponse à des besoins externes d'évaluation? Comment concilier des besoins administratifs, pédagogiques, de régulation et de gestion du système éducatif? L'évaluation peut-elle servir à la fois la demande sociale, administrative, professionnelle, individuelle qu'identifiait le Conseil dans son premier chapitre? Faut-il privilégier une perspective dynamique de l'évaluation qui vise l'amélioration et pose l'établissement comme lieu d'action réelle, ou une perspective statique qui s'appuie sur un bilan de situation qui permet la comparaison (avec soi, avec d'autres)[7]? À ce compte, l'évaluation institutionnelle risque d'apparaître comme une démarche démesurée qui en rebutera plus d'un.

Certains auteurs établissent un lien entre une logique de fonctionnement qui renvoie à des besoins particuliers et les objectifs qui en découlent pour la démarche d'évaluation institutionnelle. Ainsi, Massé[8] recense au moins huit de ces logiques qui, individuellement ou par combinaisons, peuvent orienter la démarche d'évaluation en éducation:

- une **logique de rationalisation**, pour assurer une gestion systématisée et continue, guider les processus décisionnels;
- une **logique « formative-apprenante »**, pour créer une culture organisationnelle basée sur la prise en charge, l'autorégulation et la responsabilisation (que Monica Gather Thurler classerait dans les « objectifs visionnaires à long terme[9] »);
- une **logique d'*accountability* hiérarchique**, pour rendre des comptes sur sa performance, son efficacité, ses résultats (informer, expliquer, justifier);
- une **logique d'*accountability* institutionnelle**, pour informer, expliquer, justifier aux différents groupes d'acteurs de son organisation ses choix, ses décisions;
- une **logique d'*accountability* sociale**, pour informer les autres acteurs sociopolitiques et économiques, les amener à accepter leurs propres responsabilités dans l'atteinte des objectifs tant scolaires que socio-éducatifs qu'ils fixent à l'éducation;
- une **logique démocratique**, pour permettre la participation du plus grand nombre, l'expression de la diversité des visions, des valeurs, des besoins et des attentes par rapport à la mission de l'établissement;
- une **logique consumériste**, pour permettre au consommateur le choix éclairé d'un établissement d'enseignement et de formation;
- une **logique scientifique**, pour développer et approfondir les connaissances sur les phénomènes organisationnels qui favorisent la réussite éducative et le fonctionnement des organisations.

On conviendra facilement de la pertinence et de l'intérêt que présentent ces diverses logiques et des objectifs d'évaluation qu'elles entraînent. Une typologie du genre permet de faire rapidement le tour d'un ensemble d'objectifs que « peut » poursuivre l'évaluation institutionnelle. De toute évidence, cependant, du discours à la pratique, un choix s'impose pour permettre la réalisation concrète (la faisabilité) d'une démarche d'évaluation institutionnelle et en faire une option réaliste pour les divers acteurs du milieu éducatif.

Une attitude raisonnée et raisonnable

Dans la multiplicité d'objectifs que peut couvrir l'évaluation institutionnelle en éducation, chaque établissement aura à distinguer le possible du souhaitable, l'essentiel de l'accessoire, pour mener à terme une évaluation qui soit à la fois instrument de

5. Giorgio Alluli, « L'évaluation de systèmes éducatifs complexes », dans Dina Sensi, *op. cit.*, p.46.

6. Claude Thélot (1991), cité par Charles Hadji, « "Auto-évaluation accompagnée" de la dynamique d'un collège. Le cas de la Villeneuve de Grenoble », dans Marcel Crahay, *Évaluation et analyse [...]*, *op. cit.*, p.64.

7. Charles Hadji, *loc. cit.*, p.70.

8. Notes sur acétates à des fins de formation en milieu éducatif.

9. Monica Gather Thurler, « L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit », dans Marcel Crahay, 1994, *op. cit.*, p.217. Dans une réflexion qui vise surtout les enseignants, elle distingue trois types d'objectifs à l'évaluation qui, sur une échelle croissante, font passer les enseignants d'un rôle passif de techniciens à celui de gestionnaires principaux de la dynamique interne de l'établissement: des objectifs fonctionnels à court terme (accent sur la régulation), des objectifs structurels à moyen terme (accent sur le changement organisationnel) et des objectifs « visionnaires » à long terme (accent sur la responsabilisation des enseignants).

progrès et de transparence. C'est donc dire que le Conseil, sans nier l'importance ou l'intérêt des divers objectifs signalés plus haut, a tendance à privilégier ceux qui permettent à un établissement de vérifier dans quelle mesure ses façons de faire rendent possible la réalisation de sa mission éducative (dans une perspective locale et nationale) et de légitimer ses décisions à cet égard. Amélioration continue et reddition de comptes lui apparaissent donc comme étant deux objectifs de base de l'évaluation institutionnelle, avec une priorité accordée à l'orientation pédagogique du premier, en lien avec un principe fondamental retenu plus haut: que le devenir de l'élève ou de l'étudiant soit au cœur des choix que fait chaque établissement d'enseignement et de formation.

Dans la reconfirmation qu'il faisait de ses prises de position antérieures au moment de la tenue des États généraux sur l'éducation, le Conseil rappelait d'ailleurs que «les pratiques d'évaluation à développer ont une double visée: une évaluation institutionnelle à visée formative et développementale et une reddition de comptes[10]». La question des objectifs n'est cependant pas réglée parce que l'on convient de deux grands objectifs d'amélioration et de transparence, croit toutefois le Conseil. Dans chaque établissement, il faudra déterminer jusqu'où aller dans le raffinement de ces objectifs et savoir se poser les bonnes questions, c'est-à-dire celles qui débouchent sur un équilibre entre les objectifs liés à la réalisation de la mission éducative nationale et ceux qui tiennent compte de la réalité locale de chaque établissement, dans un premier temps, et celles qui sont pertinentes aux divers destinataires de la reddition de comptes (communauté locale, instance intermédiaire, État), dans un deuxième temps. Il est aisé de concevoir qu'une base de fonctionnement commune aux divers établissements pour chacun des ordres et secteurs d'enseignement s'impose en dépit de l'autonomie reconnue à chacun; il y va de la cohérence du système éducatif et du maintien de la capacité de l'État à le faire évoluer, certes, mais aussi à assurer la cohésion et l'équité sociales.

Quelques balises concrètes

Emprunté au domaine des mathématiques, le concept de «référentiel» jouit d'une certaine popularité en évaluation où on lui donne le sens de «système externe ou interne (en termes de savoirs, de normes, d'objectifs, de progression scolaire, professionnelle ou sociale, de culture, etc.) par rapport auquel l'évaluation se construit et que tout évaluateur cherche à connaître et à élaborer[11]». Au-delà de sa définition technique, retenons que le terme permet de nommer un ensemble d'éléments visés par la démarche d'évaluation institutionnelle. Ainsi, si l'on accepte que le point de départ d'une telle démarche est la réalisation de la mission éducative, et qu'il faut se donner des objectifs concrets et mesurables qui permettent de focaliser les opérations à mener, on comprend aisément la nécessité qu'un concept intermédiaire, le référentiel, vienne préciser quels sont les aspects de la mission éducative locale et nationale à privilégier sur le plan institutionnel. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que ce sont les programmes d'études (les curriculums) – mis en place par le Ministère ou les établissements de l'enseignement supérieur – qui ont pour tâche première de réaliser la mission éducative. C'est donc dire que **le référentiel d'évaluation sera davantage axé sur la capacité des établissements à cerner les façons les plus appropriées de rendre les programmes performants dans un milieu donné et d'en actualiser le potentiel éducatif et non seulement cognitif**[12].

Dans le contexte actuel, le référentiel national vise la réussite éducative vers laquelle l'ensemble de la stratégie ministérielle est orientée avec le plan d'action *Prendre le virage du succès*. Les objectifs qui en découleront dans une démarche d'évaluation institutionnelle – et en lien, de toute évidence, avec ce qui est du ressort d'un établissement d'enseignement – pourront être identifiés à partir d'une question comme «Qu'est-ce qui concourt à...?» et donc, en l'occurrence, «Qu'est-ce qui concourt à la réussite éducative?» à un ordre ou un secteur d'enseignement et de formation donné. Un personnel compétent? une approche pédagogique personnalisée? une programmation diversifiée? des services d'appoint appropriés? un environnement scolaire stimulant? des enfants bien nourris? des parents attentifs? des stages de formation? des activités en partenariat? des orientations de recherche pertinentes? Le questionnement est sans fin et s'établira en fonction des valeurs et des convictions de chaque équipe éducative, des particularités de la collectivité desservie, de la spécificité des ordres et des secteurs d'enseignement. **Localement, le référentiel pourra varier, au fil des ans et des circonstances, et s'actualiser dans le projet institutionnel qu'un établissement choisit de se donner.** Et c'est du questionnement au regard du référentiel national comme du référentiel local que

10. *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*, p.26.

11. Gérard Figari, *Évaluer: quel référentiel?*, préface de Jacques Ardoino, p.115.

12. En référence aux quatre savoirs à développer en éducation: savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir vivre ensemble.

prendront forme les objectifs sur lesquels faire porter l'évaluation et définir un plan d'action institutionnel.

Qu'auront-ils de particulier, ces objectifs? La documentation consultée et les consultations réalisées auprès de divers acteurs du milieu éducatif permettent de dégager un certain consensus à cet égard. Au nombre des qualités que doivent avoir les objectifs que se donne un établissement et sur lesquels portera l'évaluation institutionnelle, on s'entend généralement pour convenir qu'ils doivent d'abord être identifiés par les acteurs concernés, être peu nombreux (certains parlent d'un maximum de dix objectifs), réalistes et réalisables, formulés clairement pour ne pas laisser place à des interprétations différentes, se prêter à la mesure (qualitative ou quantitative) et être circonscrits dans le temps.

Une diversité de mécanismes et d'outils qui se complètent

Le Conseil n'a pas l'intention d'aborder en long et en large tous les mécanismes ou outils qui permettraient d'évaluer les nombreuses facettes de l'activité éducative à tous les ordres ou secteurs d'enseignement et de formation. Malgré tout l'intérêt qu'une telle synthèse pourrait offrir sur un plan pédagogique, il s'efforcera plutôt de présenter son point de vue sur certains aspects des pratiques en cours qui pourront s'intégrer dans une démarche d'évaluation institutionnelle.

Evaluation interne/évaluation externe – un faux dilemme

D'entrée de jeu, la question de l'évaluation institutionnelle soulève celle de savoir s'il convient de privilégier une approche d'évaluation interne ou une approche d'évaluation externe. On associe généralement l'évaluation interne à l'auto-évaluation; toutefois, dans le cadre d'une opération d'évaluation qui porterait sur une unité d'enseignement donnée mais qui serait réalisée par une unité administrative du même établissement, on parlera aussi d'évaluation interne – qu'il apparaît difficile de qualifier d'auto-évaluation. L'évaluation externe, c'est celle qui est confiée, selon les cas, à une instance nationale d'inspection – comme dans beaucoup de pays de la Communauté européenne – ou à des organismes officiels d'évaluation (ou d'accréditation, d'homologation) comme c'est le cas en Amérique du Nord et au Québec avec la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Il importe cependant de signaler qu'à l'heure actuelle, c'est presque toujours dans un contexte d'évaluation de programmes et d'évaluation de politiques institutionnelles d'évaluation de programmes, ou dans un contexte d'évaluation des pratiques administratives ou pédagogiques (en Europe) ou des apprentissages (les tests nationaux), qu'interviennent ces instances officielles auprès des établissements scolaires ou de l'enseignement supérieur. Très souvent, une part importante de l'évaluation externe s'appuie sur une opération préalable d'auto-évaluation[13] que vient compléter et confirmer ou infirmer le regard externe porté sur l'établissement.

Il serait cependant réducteur de limiter l'évaluation externe au seul rôle que jouent les organismes accrédités à cet effet. Des instances intermédiaires (comme les commissions scolaires, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation), des bailleurs de fonds (les organismes subventionnaires de recherche, les «acheteurs» de services de tous ordres: recherche, formation technique ou professionnelle, etc.), les corporations et ordres professionnels, les pairs[14] dans l'enseignement supérieur, voire les médias et les consommateurs, font partie des évaluateurs externes qui peuvent porter un jugement – souhaité ou non, fondé ou non, implicite ou explicite – sur certains aspects du fonctionnement d'un établissement d'enseignement et de formation. Et il existe également des spécialistes de l'évaluation, des consultants, à qui un établissement pourrait éventuellement confier un mandat d'évaluation institutionnelle ou autre contre rémunération. Ces évaluations externes sont susceptibles de comporter elles aussi une part d'auto-évaluation qui sera cependant vraisemblablement moins systématique que dans le cas des instances officielles d'évaluation.

S'appuyant sur sa revue de littérature et ses consultations, le Conseil identifie deux grands atouts à l'évaluation externe: la **crédibilité** – que donne auprès du public un processus d'évaluation réalisé par un organisme qui est extérieur aux établissements évalués et considéré d'office comme un spécialiste de l'évaluation neutre et objectif, producteur d'une évaluation de qualité – et l'**effet de levier**[15] – qui peut résulter des constats ou recommandations d'un évaluateur externe, incitant ainsi les acteurs du milieu institutionnel évalué à s'engager dans les actions nécessaires à l'amélioration ou au redressement d'une situation observée.

Il y a cependant un inconvénient majeur à l'évaluation externe, noté par plusieurs, et c'est celui de priver les acteurs de l'interne

13. Ou d'évaluation interne, comme dans le cas des évaluations d'apprentissage réalisées par le Ministère mais qui tiennent compte des évaluations faites à l'interne par les enseignants en cours d'année.

14. L'évaluation par les pairs joue un rôle important dans l'enseignement supérieur, tant à l'interne (dans des comités qui touchent différents aspects d'une carrière universitaire) qu'à l'externe, notamment en matière de recherche et de publication, mais aussi par leur participation à des comités d'évaluation de programme de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial ou de la CREPUQ.

15. Notamment signalé par M^me^ Louise Milot, lors d'une séance de consultation réalisée en collaboration avec la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires.

de l'enrichissement qui résulte d'un regard auto-critique porté sur ce qui se fait dans leur établissement à tous les niveaux d'intervention. De ce fait, on empêche aussi l'actualisation d'une responsabilisation professionnelle de plus en plus souhaitée dans le milieu éducatif et le développement d'une pratique réflexive.

Le Conseil ne croit pas qu'il y ait des choix à faire entre l'évaluation externe et l'évaluation interne, l'une complétant l'autre; néanmoins, l'évaluation institutionnelle est d'abord une démarche d'auto-évaluation réalisée à l'interne, par les acteurs concernés. Peut-être y aurait-il lieu, cependant, de réfléchir à la nécessité qu'il y ait ou non un ou des organismes officiels créés par l'État – comme c'est le cas de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial[16] – pour outiller et soutenir le milieu éducatif, si besoin est, dans l'implantation d'une démarche d'évaluation, garantir le suivi et l'action, à chaque ordre d'enseignement ou pour l'ensemble du système éducatif. Une réflexion plus approfondie et des débats devront se faire en la matière. Bien que la question risque peu de se poser, le Conseil souhaite tout de même faire valoir qu'il ne lui apparaît pas souhaitable de faire renaître le processus de l'Inspection nationale dans les écoles; ce qui ne signifie pas, cependant, qu'il s'objecte à l'intervention de comités visiteurs, au besoin.

Auto-évaluation – pas de complaisance

Le mot l'indique assez clairement, **l'auto-évaluation est une démarche d'évaluation (institutionnelle ou autre) «contrôlée» – c'est-à-dire conçue, organisée, planifiée et réalisée à l'interne – par les acteurs concernés**, dans le but de porter un regard critique sur les façons de faire et les résultats de leur établissement en lien avec sa mission éducative. Elle intervient dans une dynamique permanente de changement et permet aux acteurs éducatifs de devenir «sociologues de leur établissement», comme le dit si bien Perrenoud[17].

L'auto-évaluation est l'un des sujets de l'heure en éducation, particulièrement en Europe où la communauté européenne réalise, depuis 1995, un projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire[18]». Au Québec, c'est surtout dans l'enseignement supérieur qu'existe une pratique d'auto-évaluation, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de programmes et de politiques institutionnelles à cet égard, chapeautée au collégial par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, et à l'université par la Commission de vérification de l'évaluation des programmes de la CREPUQ. De l'avis de plusieurs, le transfert des façons de faire en évaluation de programmes pourrait se faire aisément vers l'évaluation institutionnelle, compte tenu de la diversité des aspects institutionnels qui doivent être pris en considération dans une évaluation de programmes. Au primaire-secondaire, le Ministère a diffusé en 1992 une trousse d'auto-analyse[19] (accompagnée d'un logiciel de traitement des données) qui fournissait une base méthodologique aux écoles qui souhaitaient s'en prévaloir; pour certains, cet instrument constitue une base intéressante sur laquelle construire son propre instrument d'évaluation[20]. Comme le Conseil l'a signalé précédemment, certaines écoles et commissions scolaires ont déjà développé des instruments d'auto-évaluation ou sont en voie de le faire, et la FQDE, dans sa publication sur l'évaluation institutionnelle, offre au milieu éducatif une panoplie d'instruments à utiliser tels quels ou dont on pourrait s'inspirer.

De façon générale, pourrait-on dire, il y a déjà une base d'expertise ou d'instruments qui pourront être retravaillés et adaptés aux besoins de divers utilisateurs; que l'on crée

Un projet pilote d'auto-évaluation en Europe

Ce projet réalisé auprès de 101 écoles secondaires de 18 pays différents a porté sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement scolaire.

Des deux facettes du projet – méthodes d'auto-évaluation et utilisation des résultats de l'évaluation pour l'amélioration de l'école –, 68 % des écoles ont choisi l'auto-évaluation. C'est donc dire qu'un besoin manifeste est pressenti par la communauté éducative en ce domaine et qu'est en voie de se développer un peu partout une pratique institutionnelle qui s'appuiera sur une base commune sur le plan méthodologique: un comité de travail a préparé un «guide d'auto-évaluation» qui sert de point de départ à l'expérimentation en cours.

Sans être destiné spécifiquement à une démarche d'évaluation institutionnelle, le guide d'auto-évaluation couvre néanmoins des aspects plus larges que le simple volet enseignement, répartis en douze domaines: *résultats*: résultats scolaires, développement personnel et social, orientation des élèves; *processus au niveau de la classe*: temps pour l'apprentissage, qualité de l'apprentissage et de l'enseignement, soutien en cas de difficultés d'apprentissage; *processus au niveau de l'école*: l'école lieu d'apprentissage, lieu de contacts sociaux, milieu professionnel; *environnement*: l'école et la famille, l'école et la communauté, l'école et le monde professionnel.

Pour plus d'information, se référer au site Internet du projet: http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/indb-en.html.

16. Le milieu collégial reconnaît généralement que les interventions de la CEEC en matière d'évaluation des programmes ont contribué à faire progresser la culture de l'évaluation à cet ordre d'enseignement. On souhaiterait néanmoins que l'ensemble du processus soit allégé et mise davantage sur l'expertise développée à cet égard dans chacun des établissements.

17. Philippe Perrenoud, «L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientiste?» dans Marcel Crahay (éditeur), 1994, *op. cit.*, p.107.

18. Voir le site Internet du projet à l'adresse suivante: http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/indb-en.html.

19. *Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire.*

20. Propos entendus lors des consultations de directeurs et directrices de centres de formation professionnelle et de centres d'éducation des adultes.

ses propres instruments d'évaluation – l'approche idéale – ou que l'on adapte des instruments existants, ce qui importe c'est que chaque établissement se donne des outils qui lui permettront d'adopter une démarche orientée vers l'amélioration continue de ses façons de faire et des résultats éducatifs de sa population scolaire, en fonction des valeurs et des besoins de son contexte institutionnel. **Le Conseil souhaite tout de même préciser que ce ne seront pas nécessairement les instruments standards les plus complexes qui donneront les meilleurs résultats et que de petits instruments, même rudimentaires, conçus par les acteurs institutionnels, peuvent également permettre une démarche valable et pertinente d'évaluation institutionnelle.** Un aspect fondamental de l'évaluation, c'est de se poser des questions; en ce sens, il semble préférable qu'elles proviennent de l'intérieur de l'établissement plutôt que d'être imposées de l'extérieur Ce qui signifie, pour les organismes intermédiaires (commissions scolaires ou organismes d'évaluation), que c'est dans un esprit de soutien et de collaboration avec les acteurs concernés que leur intervention doit se faire, de façon à identifier les besoins, découvrir les questions les plus pertinentes, décider des instruments d'évaluation appropriés.

La plus grande critique qui ressort à l'égard de l'auto-évaluation concerne le risque de complaisance susceptible de résulter d'une analyse qui manque de recul ou se contente de jeter un regard superficiel sui le fonctionnement et les résultats institutionnels. Ce risque bien réel peut être considérablement réduit, sinon éliminé, par la présence d'une contribution externe (l'« ami critique[21] », des pairs d'autres unités ou d'autres établissements, un organisme de supervision, etc.) qui peut assurer la qualité et l'objectivité de la démarche institutionnelle d'évaluation. Une difficulté aussi, à prendre en considération, concerne les établissements de l'enseignement supérieur où l'autonomie institutionnelle se reflète dans chacune des composantes. Comme l'évaluation institutionnelle est davantage que la somme de plusieurs auto-évaluations, il y a là une réflexion à poursuivre pour identifier de quelle façon en arriver à développer une démarche d'évaluation institutionnelle qui, tout en reposant sur une diversité de démarches d'auto-évaluation, permette l'obtention d'une vision organique[22] de l'ensemble dans les actions à prendre au regard de la réalisation de la mission institutionnelle.

Quoique non négligeable en soi, le risque de complaisance est amplement compensé, croit le Conseil, par la quantité d'avantages qui peuvent être associés à une telle démarche. Pour n'en nommer que quelques-uns et les principaux, notons d'abord la participation des divers acteurs permettant d'actualiser la collégialité si chère au milieu éducatif, le développement d'une pratique réflexive et responsabilisante des acteurs où la triade « devoir, vouloir, pouvoir » débouche sur l'action, la découverte de la « capacité améliorative » tant sur un plan institutionnel que professionnel et individuel, la maîtrise du changement que procure une connaissance réelle et éclairée de son environnement d'intervention. **À n'en pas douter, dès que les acteurs éducatifs sont pleinement conscients des avantages qu'entraîne dans son sillage une auto-évaluation honnête et bien menée, et « grâce à la solidarité critique entre des acteurs, grâce à leurs efforts réciproques pour vérifier que leurs paroles se sont bien incarnées dans des actes et que le projet est bien devenu réalité[23] », le risque de complaisance devient caduc.**

Critères et indicateurs – au-delà du quantitatif

Est-il seulement possible de parler d'évaluation sans traiter d'indicateurs? Une documentation abondante traite du sujet[24] et les développements de l'informatique font en sorte qu'il est de plus en plus facile d'en faire la collecte et le traitement signalétique. Pour un traitement analytique éclairé de toutes les données qui existent sur l'éducation, ce n'est pas tant la matière grise qui manque pour ce faire, que les ressources humaines et financières qui ne peuvent y être consacrées, à l'échelle nationale ou localement, en période d'austérité financière.

Indicateurs de performance, indicateurs de rendement, indicateurs de qualité ou d'excellence, les indicateurs sont là pour quantifier tout ce qui peut l'être en éducation, qu'il s'agisse des personnels, des populations scolaires et de leurs résultats, des ressources budgétaires à des fins d'administration, d'enseignement ou de recherche, des publications, etc. sans compter ceux qui se reproduisent par croisement pour former de nouvelles familles de données. Sur le plan quantitatif, le système éducatif québécois est fort bien servi. Là où le bât blesse, c'est dans l'utilisation parfois inconsidérée de statistiques qui, sorties de leur contexte, présentent une réalité virtuelle qui ne rend pas justice à la « vraie vie » et aux résultats obtenus à la suite

21. Auquel réfèrent de nombreux auteurs, entre autres la FQDE, la Fédération des cégeps et la Communauté européenne, laquelle le présente comme « quelqu'un d'extérieur à l'école, pouvant appartenir à une autorité compétente en matière d'éducation, une université ou une autre école. Ce pourrait être aussi un parent ou un membre d'un organisme privé », *op. cit.*, section 6.1.

22. Un souhait qui est ressorti de la consultation de représentants de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

23. Philippe Meirieu, « Évaluation externe ou interne : un faux problème? », dans *Administration et éducation*, nº 1, 1989, p.25; article reproduit à l'adresse Internet : www.afides.qc.ca/FORMATION/meirieu-eva.html.

24. Par exemple, une vaste étude sur les « indicateurs d'excellence » à l'enseignement supérieur a été réalisée à l'échelle canadienne par le Groupe de recherche sur la qualité et l'évaluation en enseignement supérieur. L'étude a permis d'identifier 111 critères et 1447 indicateurs qui ont été validés auprès de 11450 répondants de divers milieux et qui devraient aider les collèges et les universités à s'auto-évaluer. Se référer à *Critères et indicateurs de qualité et d'excellence dans les collèges et les universités du Canada: bilan des trois phases du projet*, et à l'annexe 3.

Sur les indicateurs d'enseignement

«Il existe des différences dans la manière dont les divers spécialistes du milieu scolaire considèrent la conception d'indicateurs. Les agents d'éducation ont tendance à s'intéresser plus particulièrement aux indicateurs de processus, les économistes aux relations entre les intrants et les résultats, et les sociologues, aux variables contextuelles. Il existe néanmoins certaines caractéristiques et orientations communes dans la conception d'indicateurs.

«Il semble qu'il soit de plus en plus reconnu que la création d'indicateurs de l'enseignement utiles passe par une étude attentive des objectifs visés par les indicateurs et des moyens d'atteindre ces objectifs. À l'origine, les indicateurs étaient généralement descriptifs, c'est-à-dire qu'ils portaient sur tout ce à quoi des chiffres peuvent être rattachés, alors que récemment on s'attarde aux évaluations ou aux questions de politique. [...]

«Les limites des indicateurs de l'enseignement doivent être cernées et reconnues. Elles sont surtout posées par le manque d'exhaustivité des modèles de l'enseignement. [...]

- Si les buts ou les objectifs visés du système éducatif sont imprécis ou non définis ou si les moyens d'atteindre ces objectifs sont inconnus, alors "aucune information ne sera utile et n'importe quoi pourra servir d'indicateur" (OCDE, *Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement*, 1973).
- En raison de nombreuses complexités et incertitudes, il vaut mieux interpréter les indicateurs comme étant des éléments indicatifs, représentatifs ou diagnostiques et non comme des faits. [...]»

Source: Sid Gilbert, «À la recherche d'indicateurs de l'enseignement», *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, nº 81-003, vol. 1, nº 4, 1994, p.50, 51.

d'efforts soutenus dans les établissements. Le Conseil ne voudrait pas donner l'impression qu'il rejette tout usage des indicateurs, loin de là; il y a souvent recours pour étayer ou orienter sa réflexion, ses analyses – une fois encore, l'exemple de son étude sur l'école montréalaise le démontre: elle n'aurait jamais pu voir le jour ou être crédible sans indicateurs. Mais, est-il besoin de le souligner, **c'est par la mise en contexte et une analyse critique de situation que l'«exploitation» des indicateurs devient significative**; c'est à dessein que le Conseil parle d'«exploitation» et non pas d'utilisation, pour faire ressortir l'aspect «méthodique» de l'utilisation qui doit en être faite, particulièrement en éducation.

Quel que soit l'ordre ou le secteur d'enseignement, les indicateurs servent deux fins: présenter un bilan ponctuel, illustrer une évolution dans le temps. Bien conçus, ils aident à vérifier dans quelle mesure sont atteints les objectifs pouvant témoigner de la réalisation de la mission éducative. Parlant du défi que pose l'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur, F. Whyte notait qu'«il est absolument nécessaire de disposer de mesures permettant d'évaluer si les universités respectent leur mission distinctive et si les systèmes produisent des diplômés qui répondent aux attentes de leur société et qui ont les compétences et la capacité intellectuelle nécessaires pour continuer d'apprendre, d'utiliser et d'adapter ces compétences tout au long de la vie[25]». En matière d'évaluation institutionnelle, les indicateurs sont indispensables pour produire le portrait, instantané et le plus souvent quantitatif, d'un établissement; plusieurs associent cette représentation à un tableau de bord où divers cadrans rendent compte d'une situation, sonnant l'alarme quand une défectuosité ou une anomalie est perçue par rapport à une norme préétablie. D'autres préfèrent l'analogie avec les signes vitaux d'un organisme où, là encore, c'est l'instant présent et les dysfonctionnements qui prévalent. Une chose est sûre, cependant: l'évaluation institutionnelle ne se résume pas à une compilation d'indicateurs. D'ailleurs, une règle de base devrait toujours prévaloir en matière d'indicateurs: s'assurer qu'ils servent de mesure à ce que l'on privilégie en éducation et non en venir à privilégier ce qui se mesure. Si, à l'échelle du système éducatif, une collecte systématique d'indicateurs doit rendre compte de l'état et de l'évolution du système, **à l'échelle institutionnelle, un indicateur devrait toujours naître d'un besoin d'information relatif aux objectifs que s'est donnés un établissement; c'est alors qu'il est à la fois pertinent et utile.**

Et c'est en ce sens que, même si elle a un besoin fondamental de ces témoins de situation et de ces sentinelles que sont les indicateurs, l'éducation ne peut se passer d'une approche qui témoigne de la qualité de son intervention sur des plans qui ne se chiffrent pas ou fort mal en matière de développement humain, social et professionnel des individus en formation (jeunes ou vieux, en formation initiale ou continue, en alphabétisation). Cette approche part d'une même base que le développement d'indicateurs, c'est-à-dire l'identification de critères à partir desquels il est possible de déterminer si les objectifs qu'un établissement s'est donnés ont été atteints, en voie de l'être ou pas du tout. Un critère peut se prêter à la sélection d'un ou plusieurs indicateurs de nature quantitative ou qualitative, selon le cas – par exemple: un

25. Francis Whyte, recteur de l'Université du Québec à Hull, dans *Rapport de la réunion préparatoire nord-américaine pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur*, p.42.

objectif visant à améliorer la réussite scolaire au secondaire peut avoir pour critère «les moyens mis en place pour améliorer la réussite » qui se traduira par des indicateurs qualitatifs de moyens (activités d'encadrement, cours de rattrapage, implication des parents, rencontres avec des conseillers d'orientation, etc.) – ou quantitatifs s'il s'agit du pourcentage d'élèves visés par l'opération, ou des retombées de l'opération que cernerait un indicateur comparant les résultats avant, pendant et après la mise en place de moyens[26].

Souvent, dans un contexte d'évaluation institutionnelle, l'approche quantitative attirera l'attention sur les anomalies (qui peuvent aussi être positives) et les dysfonctionnements, témoignera des résultats obtenus à la suite d'un suivi d'évaluation, alors que l'approche qualitative permettra de mieux comprendre ce qui se cache sous les statistiques et d'identifier les aspects sur lesquels faire porter l'intervention. Comme le rappellent de nombreux auteurs, **l'indicateur est neutre en soi; s'il peut à la rigueur révéler un problème, il ne fournit jamais l'analyse et la solution. Et c'est surtout quand il naît d'une interrogation précise des acteurs éducatifs qui recherchent des informations sur un problème donné, une situation particulière, qu'il prend tout son sens et sa valeur d'indice.**

De plus en plus, la réflexion sur l'évaluation met en évidence la nécessité que les indicateurs quantitatifs puissent témoigner d'une «valeur ajoutée» qui permette de tenir compte de l'environnement social, culturel ou économique des populations étudiantes. C'est ainsi qu'en France, par exemple, des «indicateurs de résultats complémentaires» permettent de mesurer l'écart entre des résultats attendus et des résultats obtenus, ce qui représente la valeur ajoutée[27] pour un établissement donné. Il s'agit là, estime le Conseil, d'une voie intéressante à explorer en ce qui concerne les indicateurs quantitatifs, particulièrement dans un contexte d'évaluation institutionnelle.

Résultats – règles de bon usage et question d'éthique

Les résultats jouent un rôle important dans l'évaluation institutionnelle. Il n'est cependant pas toujours évident, et c'est peut-être un faux débat, de savoir si l'évaluation part des résultats pour établir un diagnostic et des objectifs qui orienteront l'action ou si l'évaluation part des objectifs que s'est donnés l'établissement pour vérifier si les résultats démontrent que ces objectifs ont été atteints ou non. Dans un cas, l'opération serait plutôt de nature réactive, visant à corriger des dysfonctionnements ou à confirmer des réussites, alors que dans l'autre, elle serait davantage de nature proactive, visant à vérifier la réussite ou l'échec des moyens mis en place pour réaliser la mission éducative.

Il y aurait sans doute là une réflexion plus poussée à faire pour déterminer si les deux approches sont d'égale valeur, l'une se référant à une interrogation du genre «*Nous avons tel problème; comment le régler?*», l'autre à une interrogation comme «*Faisons-nous bien notre travail?*». On notera que la méthode d'auto-analyse proposée par le Ministère en 1992 partait des résultats et que la *Loi sur l'instruction publique* semble suggérer une évaluation qui s'appuie sur les objectifs retenus dans le projet d'établissement – mais peut-être ceux-ci seront-ils déterminés à partir d'une analyse de résultats? Le Conseil a tout de même tendance à croire, dans l'état actuel de sa réflexion, que la deuxième approche est plus riche en ce qu'elle permet de couvrir l'ensemble de la mission éducative; mais elle est peut-être aussi beaucoup plus exigeante sur le plan logistique, parce que moins ciblée que la première – c'est d'ailleurs ce qui ressort des façons de faire à l'enseignement supérieur et dont plusieurs soulignent la lourdeur.

Il y a aussi un autre aspect des résultats à considérer, parce qu'il a un impact sur l'adhésion des acteurs du milieu éducatif au principe de l'évaluation institutionnelle. Il s'agit du caractère public ou confidentiel des résultats obtenus lors d'une opération d'évaluation ou présentés à des fins de reddition de comptes. Évidemment, la question des palmarès hautement médiatisés est à l'origine des inquiétudes sur l'utilisation des résultats. Force est, cependant, de convenir que l'évaluation a peu à voir avec le procédé qui peut facilement s'appuyer sur des données publiques colligées dans les fichiers informatisés du Ministère, et souvent publiées, ou encore compilées à partir d'informations contenues sur des sites Internet comme celui de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, par exemple. Néanmoins, **aux yeux du Conseil, l'utilisation de résultats ou d'indicateurs qui rendent compte de l'activité du milieu éducatif à des fins de classement public, de hiérarchisation des établissements sous la forme d'un palmarès ou de toute autre façon, est d'abord une question d'éthique professionnelle.** Ne pas tenir compte de la spécificité de chaque établissement ou faire comme si tous les établis-

26. On trouvera à l'annexe 3 divers exemples de critères et d'indicateurs en usage dans le système éducatif ou proposés par la recherche.

27. Qui pourrait éventuellement être négative, par exemple, pour un établissement de prestige qui, avec une population scolaire d'élite (en termes de résultats scolaires antérieurs et de milieu socio-économique ou culturel), n'obtiendrait pas les résultats attendus en vertu d'une comparaison avec des résultats passés ou des établissements comparables.

sements étaient comparables sur tous les aspects de leur fonctionnement, relève de la mauvaise foi et, dans certains cas, d'une certaine forme de sensationnalisme qui vise trop souvent l'augmentation du tirage. À cet égard, d'ailleurs, il est intéressant de noter que dans la publication annuelle du magazine *Maclean's* sur les performances des universités, on semble avoir décidé de nuancer l'approche et d'établir désormais des distinctions entre diverses catégories d'établissement, voire sur certains aspects de l'environnement universitaire[28]. Ce qui n'est pas le cas du palmarès des commissions scolaires et des écoles privées réalisé à partir des résultats des élèves du secondaire aux épreuves uniques du Ministère en juin de chaque année[29]; une façon de faire grandement contestée et qui gagnerait à être davantage contextualisée.

Nonobstant cet usage médiatique des résultats des établissements d'un système éducatif, le Conseil est convaincu qu'il serait dommage qu'il ne se publie pas de données globales et sectorielles (par ordres d'enseignement, établissements, disciplines de base, etc.) sur l'évolution de l'éducation et des apprentissages à l'échelle internationale et nationale. La publication de résultats obtenus dans divers systèmes éducatifs telle qu'elle se fait dans des ouvrages spécialisés comme ceux de l'OCDE, de Statistique Canada, du Conseil canadien des ministres de l'éducation, du ministère de l'Éducation, constitue une source d'information essentielle à l'évolution de l'éducation et à la capacité pour une société de préserver la qualité et la pertinence de son système éducatif. Les comparaisons avec d'autres systèmes, d'autres établissements représentent une source d'émulation qui permet le progrès et l'amélioration. De la même façon, peut-être davantage sur le plan national (pour l'enseignement supérieur) et régional (pour les écoles), il importe que les établissements puissent disposer de données qui les aident à évaluer et à comparer leur évolution dans le temps et dans l'espace avec des établissements comparables. C'est ce que permettent les données colligées par le Ministère pour l'ensemble du système éducatif, et celles obtenues au moyen des examens ministériels uniformes à l'échelle de la province. Entre la comparaison à des fins d'évolution et d'amélioration et la comparaison à des fins de classement, de hiérarchisation ou de jugement sommaire sur la place publique, à partir d'un même ensemble de données, il n'y a somme toute qu'une très mince frontière qui délimite la conscience professionnelle et l'éthique de ceux et celles qui s'en servent; malgré tout, cependant, les avantages à long terme que procure le premier type de comparaison devraient l'emporter sur les inconvénients ou les frustrations à court terme qui résultent de l'autre.

Enfin, il reste à signaler un autre point et c'est celui qui concerne l'utilisation éventuelle des résultats (et des indicateurs) à des fins de financement en éducation, notamment en ce qui concerne l'enseignement supérieur, comme cela tend à se faire dans certaines sociétés à l'extérieur du Québec (en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, par exemple). Il s'agit là d'une approche que le Conseil ne peut entériner pour le moment. Une étude plus approfondie de la question et un débat éclairé[30] avec les acteurs concernés s'imposeraient avant d'en arriver à ce que l'État québécois s'oriente dans une telle voie.

Plan d'action et rapport annuel – ne pas confondre

On a souvent tendance à associer la préparation d'un rapport annuel à une démarche d'évaluation institutionnelle. Le Conseil, pour sa part, établit une distinction fondamentale entre la préparation d'un plan d'action – qui représente à la fois l'aboutissement d'une première démarche éclairée et productive d'évaluation institutionnelle et le point de départ des démarches subséquentes – et la préparation d'un rapport annuel qu'il relie à une obligation de reddition de comptes.

Il l'a signalé précédemment et il le répète ici, il ne sert à rien d'entreprendre une démarche d'évaluation institutionnelle si ce n'est dans le but premier de réagir aux constats qui seront mis en évidence par l'analyse. L'évaluation institutionnelle peut certes permettre ou faciliter le processus de reddition de comptes, mais sa raison d'être primordiale doit demeurer celle d'aider un établissement à mieux se connaître pour mieux s'améliorer, notamment en identifiant ses forces et ses faiblesses de façon à construire sur les unes et à combattre ou pallier les autres. Et c'est en ce sens que **le plan d'action fait partie d'une démarche structurée d'évaluation institutionnelle, afin d'y consigner les éléments d'une stratégie dont auront convenu, ensemble, les acteurs concernés, pour atteindre les objectifs qu'ils auront préalablement identifiés.**

Alors que le plan d'action est un instrument dynamique et stratégique qui résulte d'une opération qui vise à trouver comment répondre aux besoins internes de développement d'un établissement, le rapport annuel est un instrument statique et ponctuel qui constitue une réponse à un besoin d'information mani-

28. Voir, notamment, le numéro du 15 novembre 1999.

29. On pourra se référer à un article du quotidien *Le Soleil* (Québec) dans lequel cette question a été abondamment traitée : « Un controversé "palmarès" des écoles » (25 avril 1998).

30. Qui permettrait de mettre en perspective tout autant les aspects négatifs que les aspects positifs de la problématique (notamment qu'une telle approche peut favoriser les milieux les plus démunis).

festé par des acteurs externes. En ce sens, il peut tout autant se résumer à un rapport d'activités ou à un bilan factuel qui présente un état des lieux, ou s'accompagner d'explications qui permettent de saisir les raisons d'une situation donnée et les efforts qui sont faits pour la corriger, le cas échéant; dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'un document à caractère sommatif et non pas formatif. Il semble difficile de s'imaginer qu'un même produit puisse à la fois satisfaire les attentes d'un supérieur hiérarchique (une commission scolaire, un ministère, la haute administration universitaire), d'un bailleur de fonds, de la communauté locale ou des consommateurs (entre autres, dans le choix d'un établissement pour eux ou leurs enfants, par exemple).

Ainsi, par exemple, la loi modifiant la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* oblige chaque université à déposer annuellement devant l'Assemblée nationale, ses états financiers (y incluant l'état du traitement des membres du personnel de direction), un rapport sur sa performance (en fonction de quatre indicateurs mentionnés dans la Loi[31]), un rapport sur ses perspectives de développement (art. 4.1 à 4.5). Mais les universités préparent également, chaque année, un rapport annuel destiné au grand public et des rapports de toutes sortes destinés à leurs divers bailleurs de fond, notamment en matière de recherche. Pour sa part, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* exige que les collèges déposent chaque année un rapport de leurs activités auprès du ministre (art. 27.1). Enfin, la *Loi sur l'instruction publique* oblige le conseil d'établissement à préparer et à adopter un rapport annuel contenant un bilan de ses activités et à en transmettre une copie à la commission scolaire (art. 82); la commission scolaire, pour sa part, doit elle aussi préparer «un rapport annuel contenant un bilan de ses activités pour l'année scolaire et un rapport sur les activités éducatives et culturelles de ses écoles et de ses centres. Elle transmet copie de ces rapports au ministre» (art.220). Ce sont là des productions qui, tout en étant de factures différentes, répondent à des exigences de reddition de comptes ainsi qu'à des besoins externes d'information à la communauté davantage qu'à des besoins d'amélioration continue à l'interne.

31. Taux de réussite, par secteur disciplinaire, pour chaque grade universitaire; durée moyenne des études, par secteur disciplinaire, pour l'obtention d'un grade universitaire; mesures prises pour l'encadrement des étudiants; programmes d'activités de recherche (cf. *Projet de loi* 95, article 4.6).

Rapport annuel du conseil d'établissement
- modèle proposé par une commission scolaire -

Il s'agit d'une structure de rapport proposée, à titre d'exemple, aux membres des conseils d'établissement pour les aider à rendre compte de la qualité des services offerts par l'école.

1. *La raison d'être de ce rapport à la communauté et ses objectifs.*
2. *Quelques données sur l'école* (par exemple: nombre d'élèves par cycle, nombre d'enseignantes et d'enseignants, les services professionnels et de soutien offerts par l'école, les services de garde s'il y a lieu, quelques données sur le milieu desservi par l'école).
3. *Le conseil d'établissement* (sa composition, ses responsabilités, les réalisations durant l'année).
4. *Le projet éducatif de l'école et sa réalisation* (ses principales caractéristiques, les mesures prises pour réduire l'absentéisme des élèves, les mesures prises pour améliorer la réussite éducative, les mesures prises pour assurer que l'école soit exempte de violence et de discrimination, les activités visant à améliorer le climat de l'école, les besoins exprimés et les moyens consentis).
5. *Les activités réalisées par l'école* (les sorties éducatives, les activités culturelles, les activités communautaires, la collecte de fonds s'il y a lieu, les améliorations apportées aux équipements – informatique, cour d'école, bibliothèque).
6. *Prospective.*

Source: Commission scolaire de la Capitale, *Info Conseil d'Établissement*, vol. 1, nº 2, avril 1999.

Des acteurs qui s'investissent

Des fondements qui orientent l'action, des objectifs sur lesquels cibler la démarche institutionnelle, une diversité de mécanismes et d'outils qui se complètent sont certes essentiels à la mise en place d'une pratique avisée d'évaluation institutionnelle. Mais quelle que soit la qualité de ces éléments, ils sont tributaires de l'engagement des acteurs de l'éducation pour que s'amorce et s'actualise l'évaluation institutionnelle dans les établissements du système éducatif puisqu'il s'agit d'autoévaluation. À maintes reprises depuis le début du présent rapport, le Conseil a fait référence aux «acteurs concernés» et signalé, d'une façon ou d'une autre, qu'un rôle important leur était imparti en matière d'évaluation institutionnelle. Qui sont-ils ces acteurs, à quel niveau se situe leur intervention?

À l'interne, des acteurs de première ligne

Dans la mesure où l'évaluation institutionnelle d'un établissement est conçue en lien avec la mission dont ont convenu collectivement les acteurs institutionnels, qu'ils ont concrétisée dans un projet d'établissement et dont ils ont planifié la réalisation et le suivi

dans un plan d'action, ils sont nombreux et diversifiés ces acteurs qui sont concernés à l'intérieur des établissements. Les chefs d'établissement et leurs adjoints, les personnels enseignants et tous les autres personnels en soutien pour que se réalise la mission institutionnelle, les populations étudiantes et leurs parents (à tout le moins au primaire-secondaire), diverses instances dûment constituées à l'interne, sont tous des « acteurs concernés » à un titre ou à un autre.

Les chefs d'établissement. **C'est aux chefs d'établissement que revient la responsabilité première d'assumer le leadership nécessaire pour engager leur établissement dans une démarche d'évaluation institutionnelle et y associer l'ensemble des acteurs institutionnels.** C'est d'abord eux qui sont à même d'intervenir à la fois sur les plans administratif et pédagogique, et qui détiennent le pouvoir légitime pour ce faire en ce qui touche la mobilisation des personnes et la promotion des documents institutionnels d'orientation et d'intervention (énoncé de mission, projet d'établissement, plan d'action ou planification stratégique). Selon la taille, la complexité et la structure de fonctionnement des divers établissements du système éducatif, le rôle du chef d'établissement pourra certes prendre des formes différentes[32] et certaines responsabilités pourront être partagées avec d'autres responsables sectoriels ou institutionnels. Le Conseil veut néanmoins insister sur le fait que ce sont les directions d'établissement qui sont garantes de l'intérêt que l'on portera à l'évaluation institutionnelle dans leur établissement, de son implantation, de la réalisation d'une démarche avisée et de son suivi.

Le corps professoral et les autres personnels. L'évaluation institutionnelle concerne au premier chef le corps professoral qui, par son intervention directe auprès des populations étudiantes, se situe en première ligne dans la réalisation de la mission éducative. C'est donc dire que **la démarche d'auto-évaluation, dans une perspective d'amélioration des résultats et des façons de faire en éducation, mise sur un engagement collectif du personnel éducatif en la matière, sa participation et sa concertation pour en faire une démarche signifiante et productive**. Il est essentiel, estime le Conseil, que les personnels enseignants surmontent leurs réticences et leur méfiance à l'égard de l'évaluation pour aborder une telle démarche de façon positive et apprendre à la considérer comme un outil stratégique qui leur permettra de réaliser leur plein potentiel en tant que praticiens de l'éducation. **Tous les autres personnels d'un établissement d'enseignement sont également concernés par la réalisation de la mission institutionnelle et la nécessité que leurs propres interventions y contribuent.** Ils sont donc eux aussi partie prenante et acteurs responsables dans une démarche d'évaluation institutionnelle concertée et participative.

Les populations étudiantes. À l'enseignement supérieur ou à l'éducation des adultes, on s'entend généralement pour déplorer le rôle limité et plutôt passif que jouent les étudiants en matière d'évaluation de programmes, alors qu'au primaire-secondaire, les élèves sont actuellement peu ou pas sollicités en matière d'évaluation, quelle qu'elle soit – une situation appelée à changer au 2e cycle du secondaire avec leur participation au conseil d'établissement (art. 42,3°) et la création d'un comité des élèves (art.96.6). Les différents indicateurs relatifs à leur cheminement dans le système éducatif et aux résultats qu'ils y obtiennent occupent une place importante en matière d'évaluation institutionnelle. Toutefois, **en tant que raison d'être des établissements d'enseignement et point de convergence de l'ensemble des actions institutionnelles, c'est un rôle actif et éclairé que les populations étudiantes doivent être conviées à assumer**. Et ce, dans toutes les étapes d'une telle démarche, afin que soient adéquatement pris en considération leurs besoins et leurs attentes tout comme leurs perceptions à l'égard de ce qui se fait déjà sur les plans pédagogique et administratif en vue de favoriser la réussite de leur formation intellectuelle, sociale et professionnelle.

Le conseil d'établissement, dans les établissements régis par la **Loi sur l'instruction publique.** Dans les établissements du réseau des commissions scolaires, le législateur a expressément confié au conseil d'établissement un mandat d'évaluation de la réalisation du projet éducatif de l'établissement. Il s'agit d'un acteur institutionnel important dont chacun des membres doit être sensibilisé aux tenants et aboutissants de ce mandat, comme de ses limites. Une telle instance, qui fait appel à l'implication personnelle de parents et de partenaires de la collectivité, en plus de celle de membres du personnel et d'élèves, pour des mandats à durée déterminée, ne peut miser sur des collaborations de longue durée. Même si cette nouvelle instance peut être porteuse d'un enthousiasme et d'une motivation constamment renouvelés, il sera vraisemblablement difficile que s'y

32. Pour l'ordre secondaire, le Conseil vient d'ailleurs de publier un avis sur les directions d'établissement : *Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis*, 1999, qui précise le rôle nouveau des directions d'école et de leur équipe, notamment en lien avec le conseil d'établissement.

développent une culture et une expertise de l'évaluation institutionnelle. Ce pourrait être un handicap majeur avec lequel il faudra apprendre à composer, estime le Conseil, pour que le conseil d'établissement joue pleinement, avec **rigueur, efficacité et pertinence**, le rôle qui lui a été confié. Des activités de formation et d'encadrement devront être prévues pour répondre aux besoins liés au renouvellement des membres.

Les instances internes que sont les divers comités ou commissions à l'enseignement supérieur. Il appartiendra à l'ensemble des acteurs institutionnels de convenir du rôle et des responsabilités qui pourraient être confiés aux divers comités ou commissions à l'intérieur de l'établissement[33]; mais là aussi, il ne faudra pas négliger la formation et l'encadrement nécessaires à une saine pratique d'auto-évaluation concertée, le cas échéant.

À l'externe, des partenaires en soutien

Une pratique avisée d'auto-évaluation institutionnelle ne se réalise pas en vase clos. Les partenaires externes qui sont appelés, d'une façon ou d'une autre, à contribuer à la réalisation de la mission éducative d'un établissement d'enseignement et de formation, sont encore des partenaires dans une démarche d'évaluation institutionnelle. Le Conseil a identifié un certain nombre de partenaires qui peuvent se sentir concernés par une démarche d'évaluation institutionnelle réalisée dans les établissements du système éducatif. Certains, comme les employeurs ou les ordres professionnels[34] ont des attentes particulières à l'égard de l'éducation qu'une démarche d'évaluation institutionnelle ne peut négliger et doit prendre en considération pour être pertinente. D'autres acteurs, cependant, sont davantage présents dans le mode de fonctionnement interne des établissements ou interviennent déjà en matière d'évaluation, notamment en évaluation de programmes, et leur intervention ou leur rôle demandent à être balisés: il s'agit des associations syndicales, des commissions scolaires, des organismes d'évaluation à l'enseignement supérieur.

Les associations syndicales. C'est dans le cadre de la définition des termes des conventions collectives[35] des personnels de l'éducation, à tous les ordres d'enseignement, que l'intervention des associations syndicales apparaît particulièrement pertinente. Il importe que la participation de chacun et le temps requis pour ce faire soient prévus et reconnus dans les descriptions de tâches et que des marges de manœuvre permettent aux établissements d'obtenir du personnel enseignant toute la collaboration souhaitée. Lors de ses consultations des milieux syndicaux, le Conseil a pu constater **une ouverture d'esprit et un intérêt pour l'évaluation institutionnelle**, dans la mesure où celle-ci se fait en lien avec la réalisation de la mission de l'établissement, dans ses différentes facettes, selon une perspective d'amélioration continue. Les milieux syndicaux s'attendent également à ce que l'évaluation institutionnelle soit clairement distincte du processus d'évaluation du personnel et ne constitue jamais une fin en soi, sur le plan administratif, mais un moyen pour obtenir de meilleurs résultats dans le fonctionnement de l'école – des orientations qui correspondent à celles retenues par le Conseil dans sa problématique.

Les commissions scolaires. Tel que prescrit par le législateur dans le contexte de la décentralisation, les commissions scolaires sont désormais vouées au **soutien des établissements scolaires.** À ce titre, elles n'ont pas à assumer le leadership de l'évaluation institutionnelle sur leur territoire. Toutefois, compte tenu de l'expertise qu'elles ont pu développer avec le temps ou des compétences spécifiques de leur personnel professionnel en la matière, elles pourront, **au besoin et à la demande des établissements**, apporter un soutien technique dans le développement de mécanismes ou d'instruments d'évaluation ou intervenir dans l'allocation des ressources nécessaires. On pourrait également **s'attendre à ce qu'elles s'assurent que les écoles soient en mesure de s'engager dans une démarche d'évaluation institutionnelle et se dotent d'un plan d'action qui précise les termes de leur engagement au regard de la réalisation de leur mission éducative.**

Les organismes d'évaluation de programmes ou d'évaluation de politiques institutionnelles d'évaluation de programmes à l'enseignement supérieur (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Commission de vérification de l'évaluation des programmes de la CREPUQ). Compte tenu de l'expertise développée dans ces instances en matière d'évaluation de programmes et d'élaboration de politiques à cet égard, le Conseil croit qu'elles pourraient intervenir auprès des établissements, si ceux-ci le souhaitent, pour les aider à mettre au point leur propre politique d'évaluation institutionnelle. Il ne s'agit pas de leur confier un rôle spécifique en matière d'évaluation institutionnelle ou d'élargir leur mandat actuel, mais de **tirer profit d'une expertise acquise**, au fil des ans et des interventions dans les divers

33. À cet égard, d'ailleurs, dans son rapport annuel 1982-1983 (*op. cit.*), le Conseil notait que les bureaux de recherche institutionnelle, à l'ordre universitaire, « constituent à certains égards un élément moteur capable de contribuer, à l'échelle de chaque université, à l'avènement de politiques et de pratiques d'évaluation institutionnelle mieux articulées » (p.33).

34. Le Conseil s'est informé auprès des corporations ou ordres professionnels sur la nature des évaluations sous leur responsabilité aux fins d'accréditation des programmes menant à un titre reconnu par l'Ordre des professions. L'information reçue permet de constater que les mécanismes d'évaluation de programme qui sont utilisés par ces instances sont fort diversifiés mais que, de façon générale, des représentants des ordres siègent dans les comités de programme des établissements – ou au ministère de l'Éducation, le cas échéant – où ils peuvent intervenir si besoin est, notamment sur les contenus de programmes.

35. Pour les réseaux des commissions scolaires et des cégeps, le Ministère reconnaît d'ailleurs que d'importants changements sont nécessaires dans les ententes nationales. Il devient essentiel, estime-t-il, « de procurer une marge de manœuvre aux établissements locaux dans l'organisation de l'enseignement afin de favoriser la réussite du projet éducatif privilégié par chaque communauté locale. [...] cette réforme sera d'autant mieux réussie, ajoute-t-il, que l'on maximisera l'utilisation des ressources humaines disponibles » (*Plan stratégique 1999-2002*, p.13).

établissements d'enseignement supérieur sur le territoire québécois.

De l'avis du Conseil, ce qu'il importe de souligner, c'est que toute contribution externe en matière d'évaluation institutionnelle devrait être de l'ordre du « soutien sollicité » et donc laissée à l'initiative des responsables de l'évaluation institutionnelle à l'interne.

Au cœur de l'action, un acteur à la coordination?

Parce qu'il est à la fois conscient de l'ampleur de la tâche que représente une démarche concertée d'évaluation institutionnelle et de la somme de travail qu'accomplissent déjà les divers acteurs de l'éducation, **le Conseil se demande s'il ne serait pas approprié d'envisager l'intervention d'un acteur institutionnel qui pourrait assumer une partie de la tâche, notamment à la coordination de la démarche.**

Au primaire-secondaire, d'autres ont déjà considéré cette éventualité[36] et certains y ont même eu recours lors de la réalisation d'une démarche ponctuelle d'évaluation institutionnelle[37] en nommant une personne à la coordination de l'ensemble de l'opération d'évaluation. Qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'un membre du personnel administratif libéré de sa tâche régulière ou d'une partie de cette tâche, d'un professionnel « prêté » par la commission scolaire ou embauché par un ou plusieurs établissements pour réaliser un tel mandat, peu importe. **Il apparaît difficile, dans le contexte actuel et lors de l'apprentissage de la démarche, que les personnes en poste assument seules, en plus de leurs responsabilités usuelles, une tâche dans laquelle interviennent de nombreux acteurs, la mise en place de mécanismes de toutes sortes à des fins de collecte, de traitement et d'analyse de l'information, sans oublier la logistique nécessaire à la concertation des divers acteurs et la préparation de rapports de consultation ou d'évaluation** – ce que Perrenoud qualifie de mise en œuvre des grandes orientations et de mise en synergie des rôles et des efforts de chacun[38]. À l'enseignement supérieur, le mode de fonctionnement des établissements sur le plan administratif et la diversité des structures ou instances devraient faire en sorte qu'il soit possible d'identifier qui, d'un responsable administratif ou d'une instance déjà en place, serait le plus en mesure d'assumer une telle responsabilité à l'échelle de l'établissement. Ce qui n'exclut pas, peut-on présumer, la nécessité que s'instaure une forme ou une autre de coordination pour maintenir le lien entre la direction de l'établissement et les personnes (ou comités, équipes, etc.) qui s'investiront dans la réalisation de la démarche d'évaluation[39].

Le Conseil ne croit pas opportun, pour le moment, d'explorer davantage en quoi consisteraient le rôle et les responsabilités d'un acteur à la coordination, ni de s'avancer sur les qualités et compétences que requerrait une telle fonction, selon qu'elle s'exercerait à un ordre d'enseignement ou à un autre, dans un mode de fonctionnement administratif qui pourra différer à cet égard. Il invite le milieu éducatif à identifier, à l'échelle institutionnelle, quel serait le profil des personnes les plus à même d'exercer de telles fonctions, en accordant un intérêt particulier à une connaissance appropriée du fonctionnement de l'établissement, de sa culture organisationnelle et des enjeux de sa mission éducative.

De la part de l'État, un fonctionnement éclairé et exemplaire

Dans son énoncé de politique sur la gestion gouvernementale, *Pour de meilleurs services aux citoyens. Un nouveau cadre pour la fonction publique*[40], le gouvernement québécois estime nécessaire de revoir ses approches et ses méthodes en matière de gestion gouvernementale, soulignant même que l'État doit être « exemplaire » à cet égard. On y précise d'ailleurs que « chaque ministère et organisme devra rendre public un plan stratégique pluriannuel qui précisera la mission du ministère ou de l'organisme, le contexte dans lequel il évolue, les orientations stratégiques, les axes d'intervention et les objectifs retenus, les résultats visés au terme de la durée du plan et les indicateurs de performance utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs[41] ». Par son *Plan stratégique 1999-2002*, le ministère de l'Éducation s'inscrit dans ce nouveau cadre de gestion. Toutefois, dans le contexte de la présente réflexion du Conseil sur l'évaluation institutionnelle, en lien avec la réforme de l'éducation et l'autonomie des divers établissements du système éducatif, selon les ordres d'enseignement, **comment situer le rôle du Ministère afin qu'il devienne « exemplaire » auprès du milieu éducatif?**

Le Conseil estime que ce rôle, pour être « exemplaire », si l'on reprend les propos de l'administration centrale, doit aussi être « éclairé » afin de permettre au Ministère d'assumer le paradoxe auquel le confronte l'opération de décentralisation dans laquelle il s'est engagé : **réaliser ses propres fonctions tout en laissant au milieu éducatif**

36. Cf. Philippe Perrenoud, « L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative », Section III : Coordonner un projet dans le cadre d'un mandat.

37. Ce fut le cas lors de l'évaluation institutionnelle réalisée à l'école Miss Edgar's and Miss Cramp's (cf. annexe 2).

38. *Op. cit.*

39. C'est ainsi, par exemple, que l'Université Laval prévoit une coordination facultaire dans le cadre de l'évaluation intégrée de ses facultés : « Pour coordonner les travaux qui sont du ressort de la faculté, la doyenne ou le doyen nomme un responsable facultaire de l'évaluation. Cette personne assure en outre les liens fonctionnels avec le Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI), ainsi que les communications relatives à l'évaluation auprès des membres de la faculté. » *(L'évaluation intégrée des facultés. Présentation générale.*

40. Adresse Internet : www.gouv.qc.ca/dossiers/indexf.html.

41. *Ibid.*, cf. « Sommaire ».

Les grandes fonctions du ministère de l'Éducation

Dans le cadre défini par la *Loi sur le ministère de l'Éducation*, le Ministère exerce les cinq grandes fonctions horizontales suivantes :

- une fonction prospective d'**orientation** et de **planification**, consistant à définir et à promouvoir les services éducatifs offerts sur l'ensemble du territoire et à s'assurer qu'ils répondent aux besoins du Québec et de sa population;
- une fonction d'**allocation des ressources** aux réseaux d'établissements et de **gestion directe** de certains programmes de transferts;
- une fonction d'**évaluation** de l'ensemble du système d'éducation et de l'atteinte des objectifs qui y sont poursuivis;
- une fonction d'**information** et d'**obligation de rendre compte à la population** sur le rendement du système et son évolution;
- une fonction d'**expertise** et de **conseil** auprès du législateur et des responsables politiques.

Source : Ministère de l'Éducation, *Plan stratégique 1999-2002*, p.5,6.

la marge de manœuvre nécessaire pour agir de la façon la plus efficace possible et obtenir les résultats souhaités par l'État et l'ensemble de la société. Aussi le Ministère sera-t-il exemplaire s'il procède à son propre questionnement sur son mode de fonctionnement à cet égard, valorise l'évaluation comme outil d'amélioration et de développement, se tient informé et sait tirer profit de ce qui ressort des évaluations réalisées dans le milieu éducatif et de leur suivi, et fournit aux établissements les ressources qui leur permettront d'en faire une démarche satisfaisante et significative. Mais il a aussi besoin d'avoir une compréhension éclairée des tenants et aboutissants de l'autonomie institutionnelle, de la responsabilisation des acteurs comme de l'imputabilité, afin d'**assumer adéquatement ses propres responsabilités à son niveau d'intervention** : délimiter clairement les grands enjeux de l'éducation globalement et pour chacun des ordres ou secteurs d'enseignement – sans négliger d'en faire la diffusion et la promotion, afin que la mission éducative locale s'appuie sur une définition claire des objectifs de l'éducation à l'échelle nationale –, faire connaître clairement ses attentes et s'assurer que le milieu met en œuvre les moyens nécessaires pour y répondre, fournir les outils nécessaires pour aider les milieux à mieux comprendre leur réalité (celle de leur établissement comme celle de leur environnement), encourager la concertation des acteurs éducatifs, baliser la reddition de comptes.

Le Conseil croit cependant que le plus grand défi qui attend le Ministère dans la redéfinition de son rôle et de ses pratiques dans un contexte de décentralisation d'une partie de ses pouvoirs et responsabilités au profit des établissements, peut-être davantage pour les établissements du réseau des commissions scolaires, sera celui d'accepter qu'il y ait une période de tâtonnement au cours de laquelle les divers acteurs concernés s'approprieront l'autonomie qui leur est impartie et découvriront quelles sont les marges de manœuvre et le soutien qui leur sont nécessaires pour réaliser avec succès leur mission éducative et pouvoir en rendre compte. **Le Ministère sera appelé à faire confiance aux acteurs du terrain dans la poursuite d'un idéal éducatif, à leur laisser la latitude nécessaire pour expérimenter dans leurs façons de faire, acceptant la diversité d'approches et de mécanismes pour obtenir les résultats escomptés et répondre à des attentes qu'il aura su définir clairement au préalable.**

Dans son rapport 1982-1983, le Conseil observait que « le développement de l'évaluation institutionnelle suit, au gré de la sensibilité et de la dynamique propres à chaque milieu, des rythmes extrêmement variables allant de la quasi-inaction jusqu'à un degré beaucoup plus avancé de pratiques. À ce compte, se demandait-il, faut-il laisser simplement évoluer la situation en prenant le risque que ces écarts persistent ou s'accentuent? Faut-il plutôt, au contraire, travailler à une saine promotion de l'évaluation institutionnelle et l'encadrer dans des politiques officielles?[42] » En 1998-1999, dans son présent rapport sur l'évaluation institutionnelle, le Conseil continue de croire que le Ministère a un rôle à jouer pour **« inspirer, promouvoir et supporter l'évaluation institutionnelle dans l'ensemble du réseau d'éducation[43] »**. Toutefois, il estime important, pour ce faire, non pas d'aller jusqu'à définir ses exigences dans une politique officielle, selon ses propos de l'époque, mais plutôt d'utiliser, parmi les mécanismes dont il dispose, celui qui serait le plus approprié pour **inviter chacun des établissements du système éducatif à se doter le plus tôt possible d'une politique d'évaluation institutionnelle et à lui offrir le soutien nécessaire**.

Une démarche qui présente bien des défis

De toute évidence, l'évaluation institutionnelle ne fait pas partie de ces pratiques de gestion qui relèvent du « gros bon sens » – dans l'esprit de la chose, certes, mais non

42. Rapport annuel 1982-1983, *op. cit.*, p.43.

43. *Ibid.*, p.46.

dans son application. Le Conseil n'en soutient pas moins que l'évaluation institutionnelle doit être intégrée à une saine pratique de la gestion, malgré l'évidente complexité d'une telle démarche en éducation. **Seule l'évaluation institutionnelle lui apparaît capable de fournir l'encadrement nécessaire pour que chaque établissement d'enseignement et de formation puisse réaliser le passage d'un état présent à un état souhaité en s'appuyant sur la connaissance qu'il a de sa « capacité améliorative » sur le plan institutionnel** – et donc en fonction de la spécificité de son environnement interne et externe. Et c'est à cet égard d'ailleurs qu'il ne propose pas un modèle de « démarche avisée » – ce qui n'est pas son rôle et irait à l'encontre de l'initiative que chaque établissement doit avoir en la matière – mais s'efforce plutôt de rappeler quelques balises qui lui paraissent essentielles sur les plans conceptuel, technique et organisationnel.

Sur le plan conceptuel

D'entrée de jeu, le Conseil tient à rappeler, comme le font d'ailleurs bien d'autres, que **l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour vérifier qu'on atteint les finalités poursuivies**. C'est donc dire que toute démarche d'évaluation institutionnelle doit être non seulement administrativement réalisable et économiquement acceptable, mais fondamentalement utile et opérationnellement raisonnable. Lors de ses activités de consultation, beaucoup d'interlocuteurs ont mentionné au Conseil leurs craintes à cet égard, particulièrement dans un contexte de restrictions budgétaires où les ressources humaines et financières ont déjà peine à suffire à la tâche. C'est pourquoi elle doit être intégrée aux processus de gestion courante et de façon à ne pas empiéter sur les ressources institutionnelles nécessaires à la réalisation de la mission éducative. Il importe de **se rappeler que l'évaluation institutionnelle tient sa raison d'être d'une préoccupation commune à tous les acteurs éducatifs – le développement du plein potentiel de chacun et de chacune dans un système éducatif de qualité** – qui s'actualise dans la mission éducative de chaque établissement à tous les ordres et secteurs d'enseignement et de formation.

L'évaluation institutionnelle est à la fois instrument de progrès et de transparence, contribuant ainsi à l'amélioration de l'éducation et à la reddition de comptes. **Tout important que soit l'objectif de reddition de comptes, aux fins de la Loi et dans une société démocratique, c'est d'abord par son objectif premier d'amélioration que l'évaluation institutionnelle doit être comprise et prisée dans le milieu éducatif; une fois cela acquis, la reddition de comptes se fera d'office.** Et c'est cet objectif d'amélioration qui fait en sorte que l'évaluation institutionnelle doive être une démarche formative qui se réalise en collégialité, avec la collaboration et la participation de tous les acteurs concernés par la qualité de l'éducation afin de « susciter l'engagement et la solidarité d'une équipe éducative dans laquelle les individus savent apprendre entre eux et qui forme véritablement une communauté d'apprenants[44] ».

Sur le plan technique

Au moment de passer d'une conception théorique ou idéale de l'évaluation institutionnelle à une démarche concrète qui puisse se réaliser de façon continue dans chaque établissement, il importe qu'une réflexion soit menée dans les divers milieux institutionnels pour en préciser les modalités. Ayant déjà convenu qu'**il n'y a vraisemblablement pas de modèle unique qui puisse convenir à tous**, notamment dans un système éducatif où se succèdent et parfois se côtoient divers ordres ou secteurs d'enseignement qui ont chacun leur spécificité et leurs objectifs de formation – mais une mission commune sur le plan éducatif –, tout comme d'ailleurs les populations auprès desquelles interviennent chacun des établissements ou des unités de formation, quels seront les principaux défis à relever sur le plan technique?

Le Conseil en identifie ici quelques-uns qui lui paraissent particulièrement importants dans l'état actuel des choses. De toute évidence, cependant, les discussions qui s'engageront dans chaque milieu pour concevoir et mettre en place une démarche d'évaluation institutionnelle en mettront d'autres au jour, comme il est à prévoir que la pratique en fera également naître de nouveaux. D'entrée de jeu, **il faut donc accepter que toute démarche d'évaluation institutionnelle sera perfectible, quelle qu'en soit la qualité au départ**. Il importe, cependant, de déterminer avant toute chose, et c'est là le premier défi à relever: *Pourquoi s'engager dans une démarche d'évaluation institutionnelle?* Les réponses peuvent être de toutes sortes et changer au fil des ans ou des circonstances: pour mieux gérer, agir plus efficacement, corriger des situations problématiques, améliorer ses résultats, répondre aux demandes de la communauté environnante, rationaliser l'utilisation de ses ressources, réajuster le tir, identifier

44. Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, *L'évaluation institutionnelle*, p.6.

des voies de développement, justifier ses choix, veiller au respect des normes, rendre compte, etc.

Quelle que soit la réponse donnée à cette première interrogation, le défi suivant consistera à bien connaître l'état des lieux et donc à se donner les moyens de répondre à la question: *Que sommes-nous?* De nombreuses sources d'information, tant à l'interne qu'à l'externe, sont déjà en mesure de fournir à chacun un état des lieux, tant quantitatif que qualitatif, sur lequel bâtir ou confirmer une pratique réflexive. Cette question peut également servir à déterminer de quelle façon réaliser l'intégration des diverses facettes du fonctionnement institutionnel (au primaire-secondaire et à la formation continue: l'administration, l'enseignement, les services, par exemple; à l'enseignement supérieur: l'administration générale, les différentes unités d'enseignement et de recherche, les services) pour **assurer la cohérence et la cohésion des actions de chacun au regard d'une vision commune de la mission institutionnelle – un défi majeur**, estime le Conseil. Un objet d'évaluation à ne pas minimiser: l'environnement éducatif, le climat qui s'en dégage pour favoriser la réalisation de la mission institutionnelle. Le portrait institutionnel ainsi obtenu, et régulièrement mis à jour, peut servir de tableau de bord pour suivre l'évolution de la situation d'ensemble ou d'un aspect particulier.

Un autre défi pourra être de se demander: *Sommes-nous ce que l'on devrait être, ce que l'on pourrait être, ce que l'on souhaiterait être?* ou, posée d'une tout autre façon, la question suivante: *Avons-nous des problèmes particuliers?* L'état des lieux peut alors déboucher sur une évaluation de contexte ou diagnostique qui permet de déterminer, d'une certaine façon, l'état de santé de l'établissement en s'appuyant sur des normes de fonctionnement déjà acceptées dans le milieu éducatif, obtenues par comparaison avec d'autres établissements de même nature, ou déterminées par les acteurs concernés à l'interne.

Suivra alors une interrogation cruciale pour déterminer les modalités de la démarche d'évaluation puisqu'il s'agira soit d'opter pour une stratégie pro-active axée sur la réalisation de la mission éducative et des objectifs à atteindre à cet égard à l'échelle locale et nationale, soit d'opter pour une stratégie réactive axée sur la résolution de problèmes, à moins de convenir d'une démarche qui combine objectifs à court terme, objectifs à moyen terme, objectifs à long terme, de façon à évoluer vers un idéal souhaité. La question à se poser, le défi à relever: *Quelles doivent être nos priorités, comment les réaliser, avons-nous la capacité de le faire?* C'est la réponse à ce questionnement qui permettra d'établir des objectifs (de fonctionnement, de performance, de résultats, de qualité, etc.) et des moyens pour les atteindre, d'en identifier les critères de réalisation et de déterminer quels seront les indicateurs à l'aide desquels (en fonction des réserves déjà émises à cet égard) il sera possible de savoir si, oui ou non, les buts visés sont atteints, en voie de l'être ou hors de portée. Et c'est là le cœur de l'évaluation institutionnelle et d'une démarche avisée d'auto-évaluation.

Projet institutionnel, planification stratégique, plan d'action, tableau de bord constituent **des outils** essentiels pour orienter et encadrer la démarche d'évaluation. Selon les contextes, les besoins, les possibilités de chaque établissement et en fonction de la spécificité des ordres et secteurs d'enseignement, il pourra s'agir de documents distincts ou combinés en un seul, le projet institutionnel – un sujet sur lequel le Conseil reviendra au chapitre suivant. À ces outils devrait s'ajouter l'apport d'**un regard externe** («ami critique», instance externe ou autre) qui fasse en sorte que l'exercice d'auto-évaluation soit pertinent, utile et crédible, que ni les forces ni les faiblesses institutionnelles ne sont amplifiées ou minimisées et que l'évaluation ne soit pas un exercice statique et sommatif mais dynamique et formatif qui débouche sur l'action. Car, à n'en pas douter, **l'évaluation sans une volonté d'agir et de réagir qui s'arrime aux constats constitue, aux yeux du Conseil comme pour tous ceux et celles qui se sont penchés sur le sujet, un nonsens que les acteurs éducatifs n'ont ni le loisir ni les moyens de se permettre.**

Un commentaire qui amène d'ailleurs le Conseil à proposer que l'**économie** sous toutes ses facettes – économie d'énergie, de moyens, de ressources, de temps – soit un mot d'ordre dans la conception d'une démarche «avisée» d'évaluation institutionnelle qui soit réaliste et réalisable. **La démarche adoptée devrait donc, idéalement, combiner simplicité et rigueur; le souci d'exhaustivité risque d'être un écueil qui pourrait rendre impossible toute volonté d'évaluation institutionnelle.**

Sur le plan organisationnel

Le Conseil identifie particulièrement trois défis que les établissements du système éducatif auront à relever sur le plan organisationnel. Les deux premiers sont ici

mentionnés de façon globale mais font l'objet d'un traitement plus détaillé au prochain chapitre.

Un premier défi concerne **l'élaboration d'un projet institutionnel qui, de l'avis du Conseil, constitue la pierre angulaire de toute démarche d'évaluation institutionnelle.** À la fois document d'identification et d'orientation, point de départ et aboutissement d'une concertation des acteurs sur la mission institutionnelle et son arrimage à la mission nationale, le contenu et la facture du projet institutionnel constituent en quelque sorte une garantie de qualité de la démarche d'évaluation, tant en amont qu'en aval pour en orienter le processus et témoigner de son suivi. Lors de ses consultations, le Conseil a cependant constaté à maintes reprises que le milieu scolaire, notamment au primaire et au secondaire, n'a trop souvent qu'une vague idée de ce que peut et doit être un projet institutionnel (projet d'établissement ou projet éducatif, dans ce cas), alors qu'à l'enseignement supérieur les politiques de planification ou d'orientation institutionnelle (assimilables au projet institutionnel) sont encore peu présentes. **Œuvrer en concertation et de façon cohérente à la réalisation de la mission institutionnelle ne peut se faire, estime le Conseil, sans l'existence d'une prise de position officielle à cet égard.**

Le développement d'une culture de l'évaluation dans les établissements représente un deuxième défi non négligeable. Pour que l'évaluation s'intègre de façon continue au processus de gestion, qu'elle puisse s'appuyer sur une pratique réflexive de tous les acteurs concernés, qu'elle débouche sur une action concertée et une volonté d'amélioration des façons de faire et des résultats institutionnels, **le milieu éducatif doit se doter d'un environnement organisationnel où la responsabilité et l'éthique professionnelles des divers acteurs autorisent des relations ouvertes basées sur la confiance et le respect qui seront à l'origine d'une volonté d'amélioration et de développement.** Il apparaît évident au Conseil que, malgré certaines résistances (souvent sur le plan syndical), l'enseignement supérieur dispose d'une longueur d'avance en la matière; une évolution importante des mentalités s'impose au primaire-secondaire.

Le troisième défi est plus difficile à formuler et à situer en ce qu'il touche fondamentalement la capacité de réaliser avec succès une démarche d'évaluation institutionnelle, tout avisée soit-elle. Dans un premier temps, il importe que les divers acteurs décisionnels, à la base comme au sommet du système éducatif, soient pleinement conscients qu'une telle démarche, même parfaitement intégrée au processus de gestion, exigera un investissement de temps et de ressources humaines pour produire des résultats qui soient utiles et pertinents – et donc engendrera des coûts qui, dans l'état actuel des choses, ne peuvent être assumés avec des budgets déjà réduits. **Il y a** donc là **un choix politique et idéologique à faire dans l'attribution et la répartition des sommes allouées au secteur de l'éducation, une décision d'investir dans l'évaluation pour en retirer des bénéfices à moyen et à long termes sur le plan de la qualité de la formation, de son efficacité et de son efficience – bref, un engagement de tous, et de l'État plus particulièrement, en faveur de l'éducation.** Dans un deuxième temps, il faut aussi être conscients que l'évaluation institutionnelle est une démarche que les acteurs éducatifs maîtriseront progressivement, qu'il y aura des échecs comme des réussites dans les façons de faire, un certain tâtonnement pour en arriver à la démarche qui convienne le mieux à chaque établissement, à chaque ordre ou secteur d'enseignement, et qu'**il faudra un effort de soutien et d'encadrement pour réaliser l'acculturation du milieu éducatif** en la matière.

Si « pertinence et cohérence » constituent les mots clés qui guident le Conseil dans sa réflexion sur l'évaluation institutionnelle, « temps et ressources » ne peuvent à l'évidence être négligés dans l'actualisation de la démarche. Ce sont sûrement deux facteurs qu'il importe de prendre en considération et qui trouveront place parmi les conditions de réussite qui font l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 4

Se donner des conditions de réussite

De nombreuses conditions de réussite peuvent être extraites des propos tenus dans le présent rapport, à partir de la définition même de l'évaluation institutionnelle jusqu'aux exigences d'une pratique avisée. Le Conseil n'entend pas établir ici une liste exhaustive de ces conditions, mais souhaite plutôt en présenter une synthèse qui puisse faire ressortir les éléments qu'il considère essentiels à la réussite d'une telle entreprise pour toutes les composantes du système éducatif et à l'engagement des divers acteurs dont elle est tributaire. En premier lieu, il estime qu'il faut d'abord pouvoir poser un regard lucide sur l'évaluation institutionnelle et ses retombées, c'est-à-dire ni surestimer ce qui peut être fait, ni sous-estimer l'ampleur et les difficultés de la tâche ou les résistances que suscite une telle démarche, tout en adhérant à certaines exigences de qualité. En deuxième lieu, le Conseil accorde une grande importance à la culture organisationnelle et à l'instauration d'un climat qui favorise le développement d'une culture de l'évaluation et la concertation des acteurs, pour tout ce qui touche l'évaluation institutionnelle. Par la suite, pour orienter les efforts et canaliser les énergies, la capacité de s'appuyer, collectivement, sur des documents institutionnels mobilisateurs tels le projet d'établissement et le plan d'action lui apparaît comme une troisième condition de réussite. Enfin, il identifie une quatrième condition de réussite fort importante : un soutien approprié qui se traduit par la formation des acteurs concernés, le développement et la diffusion de la recherche sur le sujet, des ressources adéquates et un engagement formel de l'État en matière d'évaluation institutionnelle.

Poser un regard lucide sur l'évaluation institutionnelle

Chaque fois qu'il a traité d'évaluation au cours des années passées, le Conseil a signalé l'une ou l'autre des conditions de réussite qui seront proposées ici, ou les obstacles qu'il faut surmonter quand il est question d'évaluation dans le milieu éducatif. Ici comme ailleurs, dans la documentation consacrée au sujet, les mêmes éléments continuent d'être repris et traités afin de sensibiliser les acteurs éducatifs à la problématique de l'évaluation, de susciter leur intérêt et faire tomber leurs réserves, le cas échéant. L'autonomie, actuelle ou en développement, des établissements du système éducatif signifie que les acteurs du milieu éducatif ont à assumer une plus grande part de responsabilité dans la réalisation de la mission éducative que leur confie la société. L'évaluation institutionnelle leur permet d'apprécier à quel point ils y arrivent et constitue une base d'information appropriée pour prendre les décisions qui s'imposent en fonction des constats réalisés ou des objectifs poursuivis. C'est cependant une démarche exigeante et il importe, d'entrée de jeu, que chacun sache clairement à quoi s'en tenir, afin de s'y engager avec réalisme et en toute lucidité.

Accepter les exigences de la démarche

Sur la base des principes déjà mentionnés, notamment celui qui place l'élève ou l'étudiant et l'étudiante au cœur de la mission éducative, **l'évaluation institutionnelle est une démarche raisonnée dont le succès est intimement lié au respect d'un certain nombre de conditions** déjà évoquées au fil du texte[1] :

- il s'agit d'une auto-évaluation conçue et réalisée par les acteurs concernés dans chaque établissement ou unité d'enseignement ou de formation;
- elle répond prioritairement aux besoins d'analyse et d'information d'un établissement, en réponse à un questionnement institutionnel relié à la réalisation de la mission éducative de l'établissement;
- elle s'appuie sur la concertation, la participation et la collaboration des acteurs concernés; car ce sont eux qui maîtrisent l'information recueillie et le contexte d'intervention dans lequel elle se situe, ce sont eux qui auront à s'approprier et à implanter les changements qui peuvent résulter de l'évaluation;
- elle est de nature à la fois sommative, dans l'usage qui en est fait à des fins de reddition de comptes, mais surtout formative, par la connaissance du fonctionnement de l'établissement qu'elle procure aux acteurs institutionnels et la pratique réflexive qu'elle leur permet de développer ou d'enrichir dans l'analyse des diverses problématiques institutionnelles et la recherche de solutions appropriées;
- elle est intégrée aux fonctions institutionnelles de gestion administrative et pédagogique et se pratique donc de façon continue afin de documenter la prise de décision, de repérer sans délai les dysfonctionnements ou anomalies qui se produisent, de corriger le tir au moment opportun, devenant ainsi un mécanisme intégré d'auto-régulation;
- elle vise la complémentarité entre la réalisation des objectifs nationaux d'éducation et la mission éducative locale qui doit tenir compte des besoins, des attentes et des ressources de la collectivité que l'établissement dessert; à l'enseignement supérieur et à la formation continue, s'y ajoutent l'arrimage nécessaire entre les fonctions d'enseignement (à tous les niveaux ou aux divers cycles de formation), de recherche et de services pour produire une vision organique de l'établissement et l'équilibre entre des besoins de qualification professionnelle, de formation intellectuelle et d'avancement des connaissances;
- elle exige un suivi qui garantit aux acteurs qui s'investissent dans une telle démarche qu'elle donnera lieu à des actions concrètes, dans une perspective d'amélioration continue de l'éducation.

Avoir des attentes réalistes

Compte tenu des exigences qui précèdent et sur lesquelles reposera une évaluation institutionnelle de qualité, le Conseil estime utile de rappeler au milieu éducatif qu'il s'agit là d'une vision de l'évaluation institutionnelle vers laquelle doivent «tendre» les efforts; ces exigences ne seront vraisemblablement pas toutes satisfaites ou réalisées au moment de la mise en place d'une première démarche d'évaluation. D'où **la nécessité d'avoir des attentes réalistes (en fonction d'un idéal à atteindre) à l'égard de l'évaluation institutionnelle, autant en ce qui concerne sa mise en place, que sa réalisation et ses retombées**. Il propose donc les quelques mises en garde suivantes :

L'évaluation institutionnelle ne s'improvise pas. Il faudra donc accepter d'y investir du temps et de l'énergie pour en découvrir les tenants et les aboutissants, en faire l'apprentissage, identifier les façons de faire qui conviennent le mieux à la culture organisationnelle de chaque établissement, apprendre à se poser les bonnes questions – celles qui placent la population étudiante et sa réussite éducative (personnelle et scolaire) au cœur des préoccupations institutionnelles et qui reposent sur la capacité améliorative présente ou susceptible d'être développée dans l'établissement –, développer des instruments d'évaluation ou adapter ceux qui existent déjà, s'ouvrir à des perceptions ou à des points de vue différents, etc.

Il faut y consacrer du temps et des ressources. Qu'elle soit intégrée aux processus de gestion d'un établissement, tel que souhaité, ou qu'elle soit réalisée pour répondre à des commandes de l'externe (comme c'est souvent le cas pour l'enseignement supérieur dans l'évaluation des programmes), l'évaluation institutionnelle est une démarche exigeante. De l'avis de tous ceux et celles qui ont développé une expertise en la matière[2] ou vécu plus d'une expérience d'auto-évaluation sur le terrain, c'est une activité qui, lorsqu'elle est formalisée, exige qu'on y réserve du temps et des ressources. Dans un contexte où il faut dorénavant composer avec une diminution des ressources humaines et financières, le Conseil ne saurait passer sous silence cet aspect de la situation.

1. On se réfère, entre autres, au rapport annuel 1982-1983, *op. cit.*; aux publications et documents de formation de Denis Massé; à Pierre Laderrière : «Les pays industriels et l'évaluation», dans *Administration et éducation*, nº 1, 1989; à Monica Gather Thurler, dans « L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit », *op. cit.* Bien d'autres auteurs identifient sensiblement les mêmes exigences.

2. Notamment dans les universités en France (avec le CNE) et aux États-Unis avec les organismes d'accréditation institutionnelle. Au Québec, les activités d'auto-évaluation réalisées dans le cadre des interventions de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et du Comité d'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation de programme (de la CREPUQ) suscitent le même genre de commentaires.

L'évaluation institutionnelle n'a pas réponse à tout. Certains diront qu'il faut accepter d'agir dans l'incertitude – ne sachant pas avec précision ce qui fait que certains établissements d'enseignement et de formation sont efficaces et que d'autres le sont moins, que certaines pratiques ont du succès dans un établissement donné alors qu'elles n'en ont pas dans un autre qui semble à première vue similaire – et accepter l'imperfection des méthodes, des indicateurs ou des instruments utilisés[3]. D'autres ajoutent qu'il faut éviter de succomber à des attentes irréalistes et s'imaginer que l'évaluation institutionnelle permet de toujours prendre les bonnes décisions ou que ses effets seront spectaculaires; or, « ce n'est pas parce qu'un rapport d'évaluation est déposé que les problèmes sont résolus ou qu'ils sont à la veille de l'être[4] ».

Il n'est pas possible ni nécessaire de tout évaluer en même temps. L'évaluation institutionnelle est une démarche évolutive qui construit peu à peu, mais quand même dans des délais raisonnables qui varieront avec la taille et l'envergure d'un établissement, le portrait d'un établissement et son bulletin de santé. Est-il besoin de préciser qu'il n'y a pas de commune mesure entre les moyens à mettre en place pour l'évaluation institutionnelle d'une école primaire de 200 élèves avec un personnel administratif, enseignant et de soutien d'une dizaine de personnes, et celle d'une université de 30000 étudiants avec une grande diversité de services et plusieurs milliers de personnes pour en assurer le fonctionnement? L'important est donc, pour chaque établissement, de se donner un mode et un calendrier d'évaluation qui correspondent à ses besoins institutionnels, d'établir ses propres priorités – comme par exemple se faire la main sur ce qui va bien avant de passer aux cas problèmes ou, à l'inverse, s'attaquer d'abord aux situations problématiques – et se garder une marge de manœuvre pour réaliser des opérations d'évaluation ad hoc si le besoin s'en fait sentir.

Ce n'est jamais le moment idéal pour s'y engager. Il y aura toujours des changements en cours, des informations imparfaites ou incomplètes, un personnel débordé, des budgets insuffisants, des situations d'urgence ou des conflits à régler en priorité, bref il y aura toujours mille et une raisons pour reporter l'évaluation. Certains estiment que ce sont là des alibis pour ne pas la faire[5]. Pourtant, l'expérience du collégial en évaluation de programmes, notamment, tend à démontrer que malgré l'ampleur, la difficulté et la complexité de la tâche, que l'on souhaiterait moindres, il y a beaucoup à retirer d'une telle expérience; les participants à la démarche d'évaluation témoignent généralement d'un haut degré de satisfaction sur ce qu'ils y ont appris et sur les retombées éventuelles. D'une façon ou d'une autre, l'important est d'amorcer le processus et de l'enrichir ou l'élargir au fur et à mesure que se développent l'expertise et l'intérêt du milieu.

Prendre la juste mesure des embûches et des résistances

Quand on aborde la question des embûches et des résistances à l'égard de l'évaluation institutionnelle dans le milieu de l'éducation, il peut être utile de faire la part des choses et de distinguer entre des réactions qui, pour une raison ou pour une autre, peuvent s'expliquer et des réactions qui sont davantage de l'ordre du prétexte et du faux-fuyant. **L'information fournie, l'effort de sensibilisation à consentir, les moyens à prendre pour rallier le plus d'acteurs possibles à l'utilité et à la faisabilité d'une démarche d'évaluation institutionnelle gagneront, vraisemblablement, à s'appuyer sur une connaissance éclairée de la nature des obstacles à surmonter.**

Des réactions qui peuvent parfois s'expliquer, dans un contexte donné. Celles-ci sont souvent associées à des expériences malheureuses ou à une méconnaissance de l'évaluation institutionnelle. Elles se situent généralement sur le plan de la méfiance:

- à l'égard de l'utilisation qui sera faite des résultats obtenus – sur le plan personnel: jugement négatif sur les compétences professionnelles, sanctions disciplinaires; sur le plan institutionnel: classement des établissements, palmarès, comparaisons de données brutes, financement selon les performances;
- sur l'utilité et le bien-fondé d'une démarche qui, aux yeux de certains, utilise des ressources qui seraient plus utiles ailleurs;
- quant à la qualité (pertinence, rigueur, efficacité, impact) des méthodes et des instruments d'évaluation, et souvent sur la validité des données quantitatives brutes (dissociées d'un contexte donné ou parfois trop agrégées pour être significatives);
- sur les objectifs visés, y voyant une volonté de contrôle associée à un droit de gérance (sur le plan administratif ou à l'échelle gouvernementale);
- méfiance vis-à-vis de toute démarche qui peut entraîner du changement, surtout quand il ne semble pas y avoir de problèmes majeurs à régler.

3. Cf. Jean-Pierre Boisivon, « L'enjeu de l'évaluation », dans *Administration et éducation*, nº 3, 1989.

4. Jacques Plante, « Clin d'œil historique », dans D. Massé (éd.), *op. cit.*, p.78.

5. C'est du moins ce qu'en pense Jean-Pierre Boisivon, *op. cit.*

Beaucoup de prétextes et de faux-fuyants qui sèment le doute sur la possibilité de faire de l'évaluation institutionnelle en éducation ou sur sa pertinence. Par exemple: l'évaluation institutionnelle demande des compétences spécifiques et doit être confiée à des experts en la matière; il n'existe pas d'outils ou d'instruments suffisamment au point pour bien saisir la complexité institutionnelle, la multiplicité des objectifs visés par l'éducation; il s'agit d'une ingérence dans l'autonomie professionnelle des acteurs et dans l'autonomie institutionnelle des établissements; il faut protéger les travailleurs d'une démarche qui ne pourra que mettre l'accent sur leurs lacunes professionnelles; c'est une façon qu'a trouvée l'État pour se décharger de problèmes qu'il ne savait comment régler, etc.

Bon nombre de ces difficultés étaient identifiées dans le rapport du Conseil en 1982-1983 et une série de mesures (des «voies de développement») avaient été proposées pour y faire face en ce qui a trait aux politiques d'évaluation institutionnelle, aux obstacles liés aux structures et aux champs de responsabilités, à la clarification des buts et des objectifs, des critères et des pouvoirs, à la formation de base, aux communications et rapports structurels, aux instruments, méthodes, modèles et stratégies, aux services. Ces mesures, beaucoup trop nombreuses pour être rappelées ici, sont consignées pour fin d'information à l'annexe 4. On peut tout de même présumer qu'information et formation appropriées, dans un environnement organisationnel où règnent la confiance et le respect, pourront faire tomber un certain nombre des barrières qui continuent de se dresser devant l'évaluation institutionnelle.

Créer un environnement favorable à l'évaluation institutionnelle

Compte tenu de la culture ambiante du milieu éducatif et des perceptions qui y prévalent à l'égard de l'évaluation dès qu'elle s'écarte de l'évaluation des apprentissages, on ne saurait négliger l'importance de la qualité de l'environnement organisationnel au nombre des conditions de réussite de l'évaluation institutionnelle. **Le développement d'une culture organisationnelle où l'évaluation fait partie intégrante d'une pratique réflexive et proactive des acteurs institutionnels et où s'établit une véritable collégialité dans la réalisation de la mission éducative, apparaît comme une priorité.**

Pour que se développe une culture de l'évaluation

Les auteurs qui s'intéressent à l'évaluation en éducation, comme objet de recherche ou de réflexion, font de plus en plus référence à la nécessité que s'instaure et se développe une culture de l'évaluation en éducation. Thélot, par exemple, y voit un environnement apte à «favoriser l'émergence d'un état d'esprit, d'habitudes, de réflexes même, grâce auxquels sont appréciés régulièrement l'état courant et les actions conduites pour, en retour, infléchir ces dernières si nécessaire[6]». Développer une telle culture, un tel milieu ambiant n'est cependant pas sans difficultés.

De toute évidence, **au cœur même du développement d'une saine culture de l'évaluation en milieu éducatif, il y a une redécouverte à faire du sens de l'évaluation afin de lui associer une valeur formative** qui visera à déterminer de quelle façon combler un écart perçu entre une situation souhaitée et une situation observée. On notera le caractère subjectif des mots «perçu», «souhaitée», «observée» qui n'est pas anodin en évaluation et qui traduit bien l'importance d'attitudes éthiques dans ce domaine et l'absence de certitudes. Qu'il s'agisse d'évaluation des apprentissages, d'évaluation du personnel, d'évaluation institutionnelle ou de toute autre forme d'évaluation, c'est la culture qui prévaut dans un établissement donné à l'égard de tout ce qui s'appelle «évaluation» qui permettra d'en faire une démarche positive d'amélioration et de volonté de progrès. Au nombre des valeurs qui contribuent à la mise en place d'un climat de travail qui prédispose à l'ouverture d'esprit nécessaire à une culture de l'évaluation, le Conseil identifie la confiance et le respect: confiance en soi, envers les autres, envers la qualité d'une démarche d'évaluation – des raisons qui la motivent à l'utilisation qui sera faite des résultats –, respect des personnes, des idées, du milieu d'intervention et de ses spécificités.

Développer une culture de l'évaluation, c'est aller vers une culture de développement institutionnel et dépasser les trop courantes dichotomies entretenues sur l'évaluation: quantitative/qualitative, sommative/formative, ponctuelle/continue, fragmentée/intégrée, disciplinaire/transversale, diagnostique/certificative, technocratique/démocratique, interne/externe, etc. Chaque forme d'évaluation a sa raison d'être et gagnera à être perçue dans une relation de complémentarité et d'enrichissement de la démarche. Développer une culture de l'évaluation, c'est aussi se donner les moyens d'assumer pleinement

6. Claude Thélot, *L'évaluation du système éducatif*, p.144.

ses responsabilités professionnelles, tant sur le plan pédagogique qu'administratif, en prenant la juste mesure des résultats que l'on obtient en fonction des objectifs convenus et acceptés, des efforts réalisés pour les atteindre; c'est accepter d'être imputable et donc de pouvoir rendre compte des valeurs et des raisons qui sous-tendent les choix professionnels et institutionnels qui sont faits dans un établissement pour réaliser la mission éducative. Pratique réflexive, rétroaction, «auto-émulation» (vouloir constamment faire mieux) font partie d'une culture d'évaluation et de développement institutionnel où l'important n'est pas tant la «mécanique» de l'évaluation, mais le moyen qu'elle représente pour qu'une synergie se crée entre les acteurs afin de convenir du sens et des orientations de la mission éducative, de la qualité des résultats obtenus et des moyens à prendre pour s'améliorer et atteindre ses objectifs de formation. Et parce que l'évaluation institutionnelle relève tout autant d'interventions de nature administrative que pédagogique, on ne saurait négliger l'importance d'une collégialité accrue dans la gestion des établissements d'enseignement, déjà bien engagée à l'enseignement supérieur, et qui pourra se traduire par un recours croissant aux principes et méthodes de la gestion participative.

Les universités et les cégeps ont développé des pratiques d'évaluation de programmes qui devraient favoriser le développement d'une culture évaluative chez les acteurs concernés. Les évaluations réalisées au fil des ans ont souvent permis à ceux et celles qui contribuaient à l'exercice, de découvrir les différentes facettes d'un programme qu'ils croyaient bien connaître, ses points forts et ses points faibles, les voies d'amélioration à privilégier. **Dans bien des cas, le niveau de satisfaction qui résulte d'une expérience d'évaluation, nonobstant l'ampleur et la difficulté de la tâche, est tel que plusieurs souhaiteront qu'elle soit reprise, quelques années plus tard, pour vérifier dans quelle mesure les modifications apportées ont produit les résultats escomptés et identifier de nouvelles pistes d'action.** C'est là l'essence même d'une culture de l'évaluation qu'il reste à élargir aux visées d'une démarche d'évaluation institutionnelle.

Pour que se concertent les acteurs

Il y a quelques années, avant même la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges notait que «la sensibilisation, la mobilisation et la concertation du personnel concerné sont nécessaires à la réussite d'entreprises d'évaluation» et que c'est à cette condition «que l'évaluation donnera des résultats positifs et durables et que pourra naître dans les collèges "une véritable culture d'évaluation"[7]». Il ne fait pas de doute, en effet, qu'**en matière d'évaluation institutionnelle, il faut veiller à ce que l'environnement organisationnel des établissements d'enseignement et de formation favorise la concertation et la collaboration des divers acteurs institutionnels de façon qu'il s'agisse d'une entreprise commune d'appréciation d'une situation donnée dans une perspective d'amélioration continue**. Pour savoir et comprendre ce qui se passe dans son environnement de travail, dans son secteur d'intervention, décider des actions à entreprendre, il ne suffit pas, croit le Conseil, d'en être informé mais bien de participer à la création de l'information et à son interprétation, de s'engager professionnellement et collectivement dans la mise en œuvre des moyens requis pour améliorer constamment ce qui se fait au regard de la mission éducative de chaque établissement.

Dans un environnement propice à l'évaluation institutionnelle, c'est l'ensemble du personnel d'un établissement qui œuvre à la réalisation de la mission éducative, qui a conscience de contribuer à l'atteinte des objectifs du projet institutionnel et de sa propre responsabilité à cet égard. C'est cette collégialité qui permet le développement d'une culture d'évaluation où tous ont le sentiment de détenir une partie du pouvoir nécessaire à une action efficace auprès de la population étudiante et à la formation d'individus capables de prendre leur place dans la société. L'évaluation institutionnelle, notamment parce qu'elle repose sur l'auto-évaluation et la participation des acteurs concernés à toutes les étapes de la conception et de la réalisation d'une démarche avisée d'évaluation, doit miser sur un climat organisationnel où prévalent des habitudes de consultation, de participation et de concertation.

Au primaire-secondaire, la mise en place de conseils d'établissement, d'organismes de participation des parents, de comités d'élèves et d'enseignants dans les écoles et dans les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle, contribue à favoriser la mise en application d'un mode de gestion axé sur la collégialité à l'interne et la participation de partenaires externes concernés par la réalisation de la mission éducative. À l'enseignement supérieur, la collégialité et la collaboration des acteurs et partenaires de l'éducation

7. Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, p.268.

se traduit depuis longtemps dans les conseils d'administration, les comités et commissions mis en place à différentes fins, les équipes de recherche; elle serait moins évidente, semble-t-il, mais tout aussi importante à l'échelle des départements et des programmes. Dans tout le système éducatif, existent donc ou sont en voie de développement des mécanismes qui se prêtent à une participation et à une collaboration des divers acteurs et partenaires de l'éducation. Quel que soit l'ordre d'enseignement, mais peut-être encore plus quand il s'agit de l'éducation des adultes et de la formation continue, les élèves, étudiants et étudiantes doivent y jouer un rôle actif qui leur permettra de réaliser des apprentissages importants, tout autant en matière d'évaluation institutionnelle que d'autoévaluation, personnelle et professionnelle. À des fins d'appréciation de la valeur et des résultats de l'action éducative et d'identification des actions à entreprendre, il reste cependant à orienter l'ensemble de ces collaborations vers le développement d'une pratique concertée d'évaluation institutionnelle. Une responsabilité qui, de l'avis du Conseil, reposera en grande partie sur la volonté et la capacité des directions d'établissement ou de secteurs d'intervention d'exercer un leadership éclairé en la matière.

S'appuyer sur des documents institutionnels mobilisateurs

L'entreprise d'évaluation institutionnelle à laquelle est convié le milieu éducatif est intimement liée à l'existence de documents institutionnels, réalisés par et pour les acteurs concernés afin de préciser et contextualiser la mission de l'établissement et les moyens mis en œuvre pour la réaliser. Ces textes, qui orientent et balisent l'action, permettent également de délimiter le cadre et les objets d'intervention de l'évaluation institutionnelle, le questionnement auquel elle devrait apporter des réponses significatives. Parce qu'ils témoignent d'engagements «corporatifs» significatifs pris par les établissements et leurs personnels, il serait souhaitable d'en faire des documents de référence et de ralliement, afin de pouvoir s'en servir pour galvaniser l'énergie de tous autour de la mission institutionnelle et l'importance de sa réalisation.

Pour préciser la mission institutionnelle: le projet d'établissement ou projet institutionnel

Qu'il s'agisse des écoles, des centres de formation professionnelle ou d'éducation des adultes, des collèges d'enseignement général et professionnel ou des universités, **tout établissement d'enseignement et de formation a besoin de préciser les termes de sa mission éducative, particulièrement quand les établissements disposent d'une certzine autonomie**. Projet éducatif ou projet d'établissement, planification stratégique, plan de développement institutionnel, énoncé de mission, la terminologie varie selon les ordres et les secteurs d'enseignement, parfois selon les établissements, pour désigner ce «projet institutionnel» qui sert à énoncer la raison d'être d'un établissement et les orientations qu'on entend donner à l'ensemble de l'action éducative. Document issu de la réflexion collective et de la concertation des acteurs concernés, il permet de baliser les choix institutionnels, tant sur le plan administratif que pédagogique, en lien avec les objectifs nationaux de l'éducation et les besoins de la communauté locale.

Le contexte législatif

Pour le primaire-secondaire, l'article 36 de la *Loi sur l'instruction publique* stipule que l'école «réalise sa mission dans le cadre d'**un projet éducatif** élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire». L'article 37 apporte quelques précisions sur ce qu'est le projet éducatif en soulignant qu'il «contient les orientations propres à l'école et les mesures pour en assurer la réalisation et l'évaluation», ajoutant que «ces orientations et ces mesures visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre».

Pour les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes, le législateur prévoit à l'article 109 de la Loi que «le Conseil d'établissement détermine les orientations et le plan d'action du centre, voit à leur réalisation et procède à leur évaluation périodique». Contrairement aux articles 36 et 37 concernant le primaire-secondaire, la Loi n'apporte cependant aucune précision sur les aspects que devraient couvrir les orientations et le plan d'action des centres.

À l'enseignement supérieur, exception faite des obligations de reddition de comptes faites aux collèges et aux universités, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et la *Loi sur les établissements*

d'enseignement de niveau universitaire restent muettes sur le sujet. Toutefois, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial s'y réfère quand elle précise les critères d'évaluation retenus aux fins d'évaluation des programmes, notamment en ce qui a trait au critère de pertinence du programme: «Les objectifs et le contenu du programme sont en accord avec le projet éducatif, les valeurs et les objectifs généraux de l'établissement, y compris sa mission de développement régional[8]».

L'expression d'une vision commune

Qu'il y ait ou non obligation légale concernant l'élaboration d'un projet institutionnel qui caractérise la mission éducative dans un établissement donné, le Conseil accorde une grande importance à la présence d'un tel texte dans les établissements d'enseignement et de formation. Sans trop entrer dans les détails sur le sujet, il souhaite néanmoins préciser sa pensée sur ce qu'il entend par «projet d'établissement», notamment dans le cadre d'une réflexion sur l'évaluation institutionnelle. D'entrée de jeu, il croit d'ailleurs important de souligner qu'il utilise le terme de «projet d'établissement» plutôt que «projet éducatif» (utilisé dans la Loi et autres documents officiels) pour trois raisons: d'abord parce qu'il s'adresse, dans le cadre d'un rapport annuel, à l'ensemble du système éducatif et que ce terme lui apparaît plus générique, ensuite parce qu'il s'agit d'un projet qui a une double visée sur le plan institutionnel, à la fois administrative et pédagogique, enfin parce que le terme de «projet éducatif» est loin d'être univoque au primaire-secondaire[9] – il y est souvent associé à l'identification des valeurs promues dans l'école et qui sous-tendent l'ensemble de l'activité éducative et des activités parascolaires. La situation est semblable au collégial, où le projet éducatif, contrairement au plan de développement de l'établissement, serait un document institutionnel encore peu répandu et généralement peu utilisé comme source de mobilisation des acteurs institutionnels dans la réalisation de la mission de l'établissement. Sans renier la part qui puisse être faite à la promotion des valeurs dans un tel document d'orientation, ce n'est pas dans cette voie que s'engage le Conseil en arrimant la démarche d'évaluation institutionnelle au projet d'établissement.

Conformément au sens que lui donne la Loi pour le primaire-secondaire et que le Conseil souhaite étendre à tout le système éducatif[10], **le projet d'établissement (appelé projet éducatif, dans la terminologie législative) vise un double objectif: préciser la mission locale d'un établissement, orienter et baliser les choix institutionnels.** Il est le résultat d'une réflexion collective des acteurs concernés qui conviennent d'une vision commune de l'éducation dans leur établissement au regard des exigences de l'éducation à l'échelle nationale et en fonction des spécificités et des ressources de leur milieu d'intervention à l'interne et à l'externe. À tous les ordres ou secteurs d'enseignement, c'est un instrument qui permet de donner forme à l'autonomie institutionnelle[11] et de mobiliser l'ensemble des acteurs et des partenaires vers l'atteinte d'un idéal souhaité. Perrenoud le considère comme «un relatif consensus sur les priorités de l'action éducative, ou au minimum une référence commune pour affronter les problèmes à résoudre et les décisions à prendre[12]». Par son aspect stratégique, il permet de concilier les exigences administratives et pédagogiques d'un établissement éducatif, d'établir une continuité dans les actions entreprises, de servir à l'acculturation des nouveaux personnels dans l'établissement.

Pour identifier les actions à entreprendre aux fins de sa réalisation: le plan d'action

Nonobstant le fait que la Loi en fasse un objet d'évaluation au primaire-secondaire et dans les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes, **le Conseil estime que le projet d'établissement peut constituer un excellent référentiel d'évaluation institutionnelle axée sur la réalisation de la mission éducative à tous les ordres et secteurs d'enseignement, dans la mesure où il débouche sur un plan d'action (intégré au projet ou comme document distinct).**

À cet égard, et en fonction des orientations données à la mission éducative locale dans le contexte plus large des objectifs nationaux de l'éducation, les acteurs concernés participent à la définition d'objectifs pour atteindre les résultats souhaités ou corriger des dysfonctionnements, conviennent des moyens à mettre en œuvre pour y arriver, identifient les ressources nécessaires et établissent un calendrier de travail réaliste – c'est-à-dire qui fait la distinction entre des objectifs à court terme, à moyen terme, à long terme. Toutefois, pour qu'un tel plan d'action devienne réellement un document mobilisateur auprès des divers acteurs institutionnels et constitue un instrument de progrès et d'amélioration continue dans la communauté éducative, il doit être conçu pour permettre une démarche d'évaluation institutionnelle visant à apprécier les résultats des efforts consentis.

8. *Document d'orientation. L'évaluation des programmes d'études.* 1994, Deuxième partie, section 3.1, paragraphe 4). Adresse Internet: www.ceec.gouv. qc.ca/P3S1T6.htm.

9. Claude Paquette, pour qui le projet éducatif est «un processus continu et permanent fondé sur une éducation cohérente aux valeurs et sur une vision partagée du présent et de l'avenir», note que, dans certains cas, il s'agit tout simplement d'un document qui relate ce qui se fait dans l'école, alors que dans d'autres, il s'agira d'un « "projet-agenda" qui décrit les règlements de l'école ainsi que les conséquences pour l'élève qui y déroge; [d'un] "projet ponctuel" qui se concrétise une fois ou deux par année par une activité parascolaire particulière; [d'un] "projet-priorité" à l'aide duquel on veut régler un problème particulier de l'école ou, finalement, [d'un] "projet à thème annuel" qui consiste à organiser une semaine d'activités autour d'une valeur générale » (cf. «Vers un projet éducatif nouveau», *Vie pédagogique*, septembre-octobre 1996, p.38). Le Conseil a également pu observer que certaines écoles à vocation particulière (sport-études, immersion en langue seconde, etc.) considèrent qu'il s'agit là de leur projet éducatif, une sorte de «projet-marketing» pour ajouter à la liste qui précède.

10. Des documents du genre existent déjà dans les universités, comme le signalait le Conseil des universités il y a quelques années: «Si la facture et le vocabulaire des plans institutionnels varient, leurs concepts et leurs méthodes de base se ressemblent assez, dans la plupart des cas. Il y est question d'orientations à long terme ("mission", "caractéristiques institutionnelles", "orientations", etc.); d'objectifs et de stratégies à moyen terme ("buts", "objectifs", "préoccupations", "moyens d'action", "objectifs spécifiques", "objectifs opérationnels"); de l'état de situation au plan institutionnel et socio-économique ("environnement interne et externe"); des tendances prévisibles ou des besoins anticipés à long terme, dans l'université et dans la société. La situation des unités administratives de l'établissement est aussi prise en compte la plupart du temps ("revue des plans des unités", "actions départementales retenues", "priorités départementales à définir")». (cf. *La planification institutionnelle dans les universités québécoises*, p.21.)

11. Par exemple, au primaire-secondaire, dans les orientations institutionnelles à privilégier en ce qui concerne l'utilisation d'une marge de manœuvre de 25% du temps d'enseignement laissée à l'initiative des établissement dans l'application des curriculums. Sur un pla plus théorique, voir aus ce qu'en dit Béatrice Galinon-Mélénec au sujet du «projet d'université».

12. «L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative», *op. cit.*, Section I.

À cet effet, les objectifs seront adéquatement ciblés, en nombre restreint, accompagnés de critères et d'indicateurs grâce auxquels il sera possible de mesurer s'ils ont ou non été atteints, ou sont en voie de l'être.

Un projet d'établissement et un plan d'action bien conçus et représentatifs d'une vision commune et concertée de ce qui constitue la mission éducative de l'établissement contiennent en substance les objets sur lesquels faire porter une démarche d'évaluation institutionnelle. En ce sens, le projet est forcément à caractère évolutif (dynamogène, pour certains[13]), l'évaluation étant susceptible d'entraîner des corrections de trajectoire, l'identification de nouvelles priorités ou la nécessité d'initiatives nouvelles. Dans sa forme idéale, il permet de « savoir ce que l'on veut, vouloir ce que l'on peut[14] », et peut-être tout simplement de pouvoir parce que l'on sait...

S'assurer d'un soutien approprié

Au nombre des conditions qui lui apparaissent liées à la réussite d'une démarche d'évaluation institutionnelle, et qui jusqu'à présent ont porté essentiellement sur le mode d'organisation et de fonctionnement d'un établissement à l'interne, le Conseil est d'avis que **l'existence d'un soutien approprié jouera un rôle déterminant**. Ce soutien, il le voit dans quatre dimensions: la formation, la recherche, les ressources, l'engagement politique.

Par la formation des acteurs

Il s'agit là d'un champ d'intervention que le Conseil n'a pas la possibilité d'explorer sous toutes ses facettes dans les limites du présent rapport. Il souhaite néanmoins placer quelques jalons qui permettront de saisir l'importance et la pertinence du volet formation dans la mise en place d'une démarche d'évaluation institutionnelle dans les établissements d'enseignement. **Cette formation, elle est plurielle en ce qu'elle touche la formation initiale, la formation continue et le perfectionnement, la forme qu'elle pourra prendre, mais aussi en ce qu'elle touche différents acteurs qui ont un rôle à jouer dans l'évaluation institutionnelle.**

Mis à part la formation initiale des futurs maîtres et administrateurs scolaires au primaire-secondaire, c'est surtout dans le cadre de sessions de perfectionnement ou de formation continue que les divers acteurs de l'éducation pourront être sensibilisés et préparés à l'évaluation institutionnelle.

La formation continue et le perfectionnement des acteurs institutionnels

Dans le contexte actuel et à court terme, il importe d'accorder une attention prioritaire à la formation et au perfectionnement des gens en place qui auront à implanter et à réaliser une première démarche d'évaluation institutionnelle. **Bien qu'au début il sera fondamental de mettre l'accent sur la formation des cadres et des gestionnaires, ce sont tous les acteurs institutionnels qui sont concernés, compte tenu de la nature collective de la démarche d'auto-évaluation proposée: le corps enseignant et les divers personnels, la population étudiante, les membres des conseils d'établissement (au primaire-secondaire et dans les centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle) qui ont tous un rôle actif à jouer à cet égard.** Sont-ils préparés à s'engager dans une telle démarche? savent-ils en quoi elle consiste? sur quels mécanismes ou instruments elle peut s'appuyer? quelles en sont les limites? où commence et où s'arrête le pouvoir de chacun à cet égard?

Il ne s'agit certes pas que tous les acteurs institutionnels deviennent des experts de l'évaluation. Tel n'est pas l'objectif. Toutefois, si l'on souhaite réellement qu'il y ait engagement collectif et efficace dans une démarche d'auto-évaluation à l'échelle institutionnelle, il semble impossible, si ce n'est périlleux, de ne pas **prévoir des sessions de formation ou de perfectionnement – et du temps pour y participer** – pour bien faire connaître en quoi consiste l'évaluation institutionnelle, les documents institutionnels qui l'orientent (projet d'établissement, plan d'action), les outils sur lesquels elle peut s'appuyer (les indicateurs et les sources d'information disponibles en fonction des ordres d'enseignement) et ce, quel que soit l'ordre ou le secteur d'enseignement.

Trop souvent, la formation continue et le perfectionnement ont tendance à se faire en vase clos, avec des formateurs n'ayant pas toujours une expertise suffisante du travail sur le terrain qui leur permettrait de mieux associer théorie et pratique en matière d'évaluation. Aussi le Conseil pense-t-il qu'**il serait souhaitable qu'une forme d'accompagnement et d'encadrement (du *coaching*), effectuée par des praticiens d'expérience, complète la formation reçue pour assurer un suivi et guider les acteurs institutionnels dans l'action**. À cet égard, la constitution d'une banque de praticiens ayant développé une certaine expertise de l'évaluation institution-

13. Claude Paquette, *op. cit.*

14. Étienne Lefebvre, Daniel Mallet et Pierre Vandevoorde, *Le nouveau chef d'établissement*, p.365.

nelle pourrait s'avérer utile; ceux-ci pourraient jouer un rôle d'agents multiplicateurs auprès du milieu éducatif.

Les universités forment déjà des spécialistes de la mesure et de l'évaluation. Il serait souhaitable, croit le Conseil, qu'un perfectionnement dans le domaine de l'évaluation institutionnelle en éducation soit prévu pour ces experts et qu'ils soient davantage préparés à travailler avec les acteurs institutionnels. Dans le milieu éducatif, on apprécierait sûrement de pouvoir recourir, au besoin, à des experts-conseils en matière d'évaluation. **Le Conseil invite donc les universités à réfléchir, avec les acteurs de l'éducation, au type de formation de spécialistes de l'évaluation qui pourrait le mieux répondre aux besoins d'évaluation institutionnelle en éducation, dans une perspective d'auto-évaluation et de concertation des divers acteurs et partenaires.**

La formation initiale en éducation

Au cours des dernières années, des modifications importantes ont été apportées à la formation initiale des maîtres: ajout d'une année de formation, double formation disciplinaire au secondaire, accroissement important du nombre et de la durée des stages en milieu éducatif. Malgré son caractère récent, cet enrichissement de la formation des maîtres au primaire-secondaire a cependant précédé la réforme en cours qui donne une autonomie accrue aux praticiens dans l'application des curriculums nationaux, met l'accent sur l'acquisition et le développement de compétences transversales dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires comme dans la vie scolaire, accorde un pouvoir nouveau aux acteurs de la communauté éducative au sein d'un conseil d'établissement responsable de la réalisation de la mission éducative institutionnelle.

Dans quelle mesure les enseignants en formation sont-ils préparés à leur nouveau rôle dans l'établissement sur le plan pédagogique (les compétences transversales, une plus grande marge de manœuvre) et sur le plan administratif (collaboration à la conception, à la réalisation et à l'évaluation du projet d'établissement et du plan d'action, suivi des actions entreprises, etc.)? De quelle façon sont-ils sensibilisés et formés à une culture organisationnelle qui mise sur la participation, la collaboration et la concertation pour développer une vision commune de la mission éducative et un engagement collectif dans sa réalisation? à une culture d'évaluation qui a une visée formative et un objectif d'amélioration continue? à l'imputabilité qui résulte d'une autonomie professionnelle accrue?

Les mêmes préoccupations existent et doivent être prises en considération dans les programmes de 2e cycle qui forment les administrateurs scolaires et les autres personnels spécialisés de l'éducation.

Par la recherche

Il importe de rappeler l'importance qu'il convient d'accorder au développement de la recherche dans le domaine de l'évaluation institutionnelle appliquée à l'éducation. En effet, la pratique peut certes s'inspirer de ce qui se fait déjà (en recherche et dans la pratique) en évaluation institutionnelle dans d'autres secteurs d'activité, dans les grandes entreprises, par exemple, ou dans le domaine de la santé. Toutefois, la complexité même de l'éducation, de ses finalités, de ses divers secteurs d'intervention, exige que des chercheurs entreprennent ou poursuivent des recherches sur le thème de l'évaluation institutionnelle en éducation, et ce, à deux niveaux d'intervention: sur le plan local, c'est-à-dire à l'échelle d'un établissement donné, et sur un plan systémique, c'est-à-dire à l'échelle d'un système national d'éducation. Qu'elle se fasse dans les universités ou dans des organismes qui développent une expertise en matière d'évaluation, **la recherche devrait aider à mieux circonscrire ce qu'on entend par évaluation institutionnelle en éducation et à rendre la démarche utile et fonctionnelle.**

Il y a beaucoup de travail à faire pour concevoir les mécanismes et outils les plus appropriés, développer des méthodes d'évaluation plus légères, en arriver à un meilleur équilibre entre les approches quantitative et qualitative sur lesquelles s'appuie l'évaluation. Il y a aussi beaucoup à faire en amont de l'évaluation institutionnelle pour qu'elle réponde à des besoins bien précis (le projet d'établissement, la planification institutionnelle, le plan d'action, les tableaux de bord, par exemple) ou contribue à faire la lumière sur les façons de concevoir une démarche institutionnelle qui débouche sur une vision organique de l'établissement à partir de ses multiples composantes et qui permette de saisir l'évolution du système éducatif dans son ensemble.

Les quelques colloques sur l'évaluation institutionnelle[15] qui ont eu lieu au cours des dernières années et les publications qui en ont résulté, la recherche-action[16] qui se fait actuellement dans le milieu anglophone, démontrent clairement la vitalité de ce secteur

15. Signalons, entre autres, les colloques sur ce sujet organisés par l'AFIDES (l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires), adresse Internet: www.afides.qc.ca, et par l'ADMÉE (Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation), adresse Internet: ADMÉE-Canada: http://aix1.uottawa.ca/associations/admee. Se reporter également aux sites qui traitent d'évaluation institutionnelle, dont ceux mentionnés à l'annexe 5.

16. Présentée brièvement à l'annexe 2.

de recherche, l'intérêt qu'il suscite dans le milieu éducatif et la nécessité de poursuivre les travaux amorcés dans un contexte où l'évaluation institutionnelle prendra de plus en plus d'importance. **Le Conseil invite particulièrement le milieu éducatif et ses partenaires universitaires à mettre l'accent sur la recherche-action en matière d'évaluation institutionnelle.** C'est elle, lui semble-t-il, qui fera le mieux cheminer le milieu éducatif et les acteurs sur le terrain en étant davantage liée à leur pratique professionnelle. Cette collaboration permettra de mieux développer les démarches et l'instrumentation en évaluation institutionnelle qui pourront être utiles aux établissements qui souhaiteront s'en prévaloir ou s'en inspirer.

Par des ressources de toute sorte

Très souvent, aborder la question des ressources, c'est mettre l'accent sur les budgets qui seront nécessaires à la réalisation d'un mandat donné ou à l'implantation de nouvelles façons de faire. **Il est certain que l'évaluation institutionnelle ne peut ni être implantée, ni être réalisée sans que des coûts soient associés à l'opération.** Des coûts seront inévitablement engendrés par les besoins de formation et de perfectionnement des divers acteurs (quelle qu'en soit la forme: en milieu universitaire, dans les établissements, dans le cadre de colloques, auprès de consultants, etc.) ou pour dégager les personnels qui concevront la démarche d'évaluation et y participeront. **Mais les ressources, c'est aussi le temps qu'il faudra y consacrer, l'expertise de soutien à laquelle se référer, si besoin est, un lieu d'échanges pour favoriser le transfert des connaissances.**

Du temps

Le temps est une ressource non négligeable quand il s'agit d'évaluation institutionnelle, tout autant sur le plan de l'intégration d'un tel changement dans les pratiques pédagogiques et administratives que sur celui de son implantation. Le Conseil l'a déjà mentionné précédemment, c'est une démarche qui demande que l'on y investisse du temps et de l'énergie: réfléchir sur ce qu'il convient de faire, préparer le terrain et les outils nécessaires, procéder à la collecte et à l'analyse des données, comprendre et expliquer les résultats obtenus, convenir du suivi à apporter, etc. Le Conseil est conscient de la difficulté qu'auront les acteurs en place, dans le contexte actuel, à intégrer à leurs tâches régulières une démarche d'auto-évaluation formelle et systématique qui exigera un changement dans les pratiques et attitudes. Il les invite quand même à s'y engager avec détermination, confiant qu'une fois la démarche maîtrisée, elle sera tout naturellement associée à la pratique de chacun.

Une expertise de soutien

L'expertise de soutien du Ministère ou des instances intermédiaires constitue une ressource sur laquelle il faudra miser, au besoin, particulièrement celle qu'ont la possibilité d'offrir les commissions scolaires ou des organismes comme la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial ou les comités d'évaluation de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec. La façon de concevoir une démarche d'évaluation institutionnelle, de développer des instruments d'évaluation appropriés ou d'adapter ceux qui existent, d'utiliser les bases de données quantitatives ou les indicateurs disponibles, constituent des exemples, parmi d'autres, où les détenteurs d'une certaine expertise pourraient contribuer à faciliter la tâche des acteurs concernés dans les établissements, dans la mesure où ceux-ci souhaiteront s'en prévaloir. **Le Conseil tient ici à rappeler que le soutien auquel il fait référence n'est en aucun cas associé à une uniformisation ou à un contrôle des façons de faire, mais bien à une contribution d'appoint à laquelle pourraient avoir recours les établissements qui le désirent.**

Un lieu d'échanges

Enfin, le Conseil souhaite insister, une fois de plus, sur la nécessité qu'existe enfin dans le milieu éducatif une ressource dont il n'a cessé de signaler l'importance au fil de ses rapports annuels ou de ses avis: **un lieu d'échanges – physique ou virtuel – où pourront s'exprimer les divers acteurs du milieu éducatif, partager leurs expériences ou leurs préoccupations, découvrir de nouvelles façons de faire ou des façons de faire autrement, se sensibiliser aux recherches en cours, s'inspirer de ce qui s'y fait, proposer de nouvelles avenues.** Dans le même ordre d'idées, les développements de l'informatique, les habitudes de «navigation» ou de participation à des forums de discussion qu'ont prises bon nombre des acteurs de l'éducation, justifient la mise en place d'un site Internet consacré à l'éducation et au partage d'une expertise acquise un peu partout à travers le Québec, dans divers champs de l'éducation[17]. Nul doute que l'évaluation institutionnelle pourrait bénéficier grandement de l'échange d'information et d'expertise que rendrait possible un tel instrument de

17. Comme le fait déjà le Ministère, avec un espace d'information et d'intervention (forum) consacré au conseil d'établissement (adresse Internet: http://ce.rtsq.qc.ca) ou l'Infobourg, pour le primaire-secondaire (adresse Internet: www.infobourg.qc.ca)

communication entre des acteurs qui ont un but commun, la formation la plus adéquate possible des populations étudiantes.

Par un engagement politique des décideurs

À l'échelle du système éducatif

Si l'on considère véritablement l'évaluation institutionnelle comme une démarche porteuse d'amélioration et de progrès dans la réalisation de la mission éducative des établissements d'enseignement et de formation, une volonté politique clairement exprimée à cet égard apparaît indispensable. D'une certaine façon, la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, les exigences de la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, le rôle d'évaluation du projet éducatif confié au conseil d'établissement dans les récents amendements à la *Loi sur l'instruction publique*, témoignent d'un intérêt de l'État pour que le milieu éducatif développe une capacité institutionnelle à porter un jugement critique sur ses réalisations.

Pour le moment, le ministère de l'Éducation situe surtout son intervention dans le cadre d'un soutien aux établissements relativement à leur obligation de rendre compte à la population. C'est là une orientation qu'il convient de souligner mais qui devra être formulée de telle sorte qu'il soit très clair que le leadership de l'opération d'évaluation et le choix des moyens pour ce faire appartiendront aux établissements et aux acteurs institutionnels concernés. La formulation actuelle du Ministère laisse planer une certaine ambiguïté en la matière et laisse entrevoir un certain souci d'uniformisation des façons de faire.

Bien qu'il ait choisi, dans son dernier *Plan stratégique*, de mettre l'accent sur la reddition de comptes, le Ministère ouvre également la porte à « une forme d'évaluation au sein des établissements » que l'on peut associer à l'évaluation institutionnelle. Le Conseil estime approprié cet intérêt du Ministère tout en notant, cependant, qu'il serait souhaitable que celui-ci distingue clairement entre les besoins d'évaluation institutionnelle des établissements, pour leur propre bénéfice et celui du système éducatif, et les exigences de reddition de comptes qu'il a à l'égard de l'éducation comme service public. **Tout en faisant clairement connaître quelles sont ses attentes à l'égard des objectifs que doit viser l'éducation au Québec et les résultats escomptés du système éducatif**[18], **le Ministère pourrait manifester de façon plus explicite l'importance qu'il accorde à l'évaluation institutionnelle** et à l'engagement des établissements dans une telle démarche, veiller à les sensibiliser à leurs responsabilités et à leurs pouvoirs en la matière, et les informer du soutien qu'il compte leur apporter pour qu'ils puissent s'engager résolument dans une démarche d'évaluation institutionnelle axée sur la réalisation de la mission éducative à l'échelle locale et des objectifs de l'éducation à l'échelle nationale.

À l'échelle institutionnelle

L'engagement politique des décideurs renvoie également à celui des chefs d'établissement qui devront assumer le leadership nécessaire à l'implantation d'une démarche d'évaluation institutionnelle dans leur établissement et au développement d'une culture de l'évaluation et du développement institutionnel, basée sur le respect et la confiance des divers acteurs, dans le cadre d'un projet d'établissement ou tout autre document d'orientation institutionnel. En plus de prendre officiellement position en faveur de l'évaluation institutionnelle, ils seront également appelés à témoigner avec conviction de l'intérêt et de l'importance qu'ils accordent à une telle démarche, à des fins d'amélioration continue des pratiques éducatives au regard de la mission institutionnelle, et à l'engagement collectif des acteurs concernés pour y œuvrer de

Orientation ministérielle en matière de reddition de comptes

Objectifs que se donne le Ministère à cet égard :

- « Rendre accessibles les données de base permettant aux écoles et aux commissions scolaires de disposer d'une connaissance objective des caractéristiques de leur population scolaire.
- Encourager les établissements d'enseignement à utiliser ces données pour cerner les besoins particuliers de leur population et les interventions éducatives prioritaires qui en découlent.
- Élaborer, en concertation avec les établissements d'enseignement, une instrumentation visant à faciliter leur obligation de rendre compte à la communauté.
- Mettre au point un ensemble d'indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité du système d'enseignement postsecondaire québécois et de le comparer avec d'autres systèmes dans le monde.
- Assurer la mise au point d'une forme d'évaluation, au sein des établissements, qui fasse appel à la collaboration de toutes les parties intéressées, notamment à celle du personnel enseignant. »

Source : Ministère de l'Éducation, *Plan stratégique 1999-2002*, p.27-28.

18. Une information contenue en grande partie dans son *Plan stratégique* qui devrait être mis à la disposition du grand public.

concert, dans une communauté de vision des fins poursuivies.

Telles sont les principales conditions de réussite que le Conseil identifie pour que l'évaluation institutionnelle puisse s'implanter avec succès dans tous les établissements du système éducatif québécois et contribuer de façon continue à l'amélioration de l'éducation au Québec. Elles constituent, lui semble-t-il, autant de pistes d'action que le milieu éducatif et les divers acteurs décisionnels sont invités à explorer, à adapter à leur propre contexte d'intervention et à emprunter pour que l'évaluation institutionnelle devienne un instrument privilégié d'orientation et d'action concertées en éducation et le gage d'une autonomie responsable des acteurs de l'éducation.

Conclusion en deux temps...

Sur l'évaluation institutionnelle en lien avec l'autonomie des établissements

En choisissant l'évaluation institutionnelle comme thème de son rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a voulu inscrire sa réflexion dans le contexte des changements importants qui touchent l'ensemble du système éducatif québécois et placent l'établissement au cœur de l'action, dans une réforme axée sur la réussite éducative. Selon l'ordre ou le secteur d'enseignement, ces changements découlent des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, du plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès*, des amendements à la *Loi sur l'instruction publique* mais aussi de la réforme du collégial entreprise en 1994, des modifications apportées à la loi sur les universités et de l'adoption, à court terme, d'une politique des universités et d'une politique de la formation continue.

Une perspective d'évolution institutionnelle

L'autonomie dont jouit déjà l'ordre universitaire et l'effort de décentralisation entrepris par l'État pour accroître l'autonomie des établissements aux autres ordres d'enseignement, soulèvent l'importance qu'existent des mécanismes qui permettent à chacun des établissements ainsi qu'à la société de s'assurer de la réalisation des objectifs de la mission dévolue au système éducatif. De l'avis du Conseil, la responsabilisation des acteurs institutionnels et l'imputabilité qui en résulte commandent que se développe ou s'enrichisse, à travers tout le système éducatif, une pratique réflexive sur la réalisation de la mission éducative et sur les modes de fonctionnement administratif et pédagogique pour y arriver. L'adhésion aux objectifs nationaux de l'éducation, une vision commune de la mission à l'échelle de chaque établissement, un regard critique et concerté sur ce qui se fait et sur les résultats obtenus, une volonté d'amélioration continue qui se traduit dans l'action, apparaissent nécessaires pour que la réforme en cours porte fruit. À l'instar de ce qui se fait dans d'autres sociétés comparables à l'extérieur du Québec, l'évaluation institutionnelle semble une démarche prometteuse pour apprécier dans quelle mesure sont atteints les résultats escomptés en matière d'éducation, à quel point les moyens utilisés sont pertinents pour y arriver et pour orienter la prise de décisions concernant les ajustements qui s'imposent. C'est dans un esprit d'évolution institutionnelle que le Conseil a traité du sujet de l'évaluation institutionnelle tout au long du présent rapport et qu'il réitère l'importance de cet objectif qu'il avait déjà proposé dans son rapport annuel 1982-1983.

Il est apparu important au Conseil d'ancrer l'évaluation institutionnelle sur des pratiques d'auto-évaluation qui mettent à contribution les divers acteurs concernés – populations étudiantes, parents, partenaires externes, personnels enseignants et autres, chefs d'établissement et gestionnaires. Les aspects du fonctionnement administratif et pédagogique visés par l'évaluation institutionnelle portent sur les moyens mis en œuvre pour réaliser la mission éducative de chaque établissement : l'enseignement, les programmes, la recherche (à l'enseignement supérieur), les services, l'administration.

Les acteurs éducatifs et leurs partenaires au sein de l'établissement deviennent les maîtres d'œuvre de l'évaluation institutionnelle. À l'extérieur de l'établissement, les autres acteurs que sont l'État et les instances intermédiaires sont appelés à jouer un rôle de soutien auprès des établissements. Il est clair, cependant, que l'État conserve la responsabilité de veiller à la cohésion et à la cohérence du système éducatif et à la réalisation de la mission

éducative tant à l'échelle nationale que pour chacun des ordres d'enseignement.

L'intérêt du Conseil pour l'évaluation institutionnelle n'a pas pour but d'occulter ou de nier qu'il se fait déjà beaucoup d'évaluation en éducation, particulièrement à l'enseignement supérieur en matière d'évaluation de programmes, d'évaluation de l'enseignement ou d'évaluation du corps professoral (notamment au moment des promotions) et des activités de recherche; mais d'évaluation institutionnelle au sens où il la définit, il s'en ferait cependant fort peu. Au regard des divers processus ou activités d'évaluation qui ont cours à l'heure actuelle, il est possible d'observer des attitudes ambivalentes d'adhésion à certains volets, de méfiance, voire de résistance. Une certaine lourdeur et rigidité des façons de faire, une certaine difficulté à dégager une vision organique de l'état de santé de l'établissement à partir de la somme des évaluations réalisées sur un objet ou sur un autre, un rôle souvent passif attribué aux acteurs de la base y sont sans doute pour quelque chose et le Conseil en a tenu compte dans son rapport.

Des éléments de problématique qui concernent l'ensemble du système éducatif

Quel que soit l'ordre ou le secteur d'enseignement, le Conseil croit qu'il appartient aux acteurs concernés de convenir, collectivement, de la démarche à adopter en matière d'évaluation institutionnelle. Il lui apparaît cependant fondamental que cette démarche touche les aspects administratifs et pédagogiques de l'éducation, qu'elle soit de nature formative et vise d'abord la qualité de l'éducation, définie par les acteurs eux-mêmes en fonction des valeurs institutionnelles et des spécificités locales.

Divers mécanismes et outils se complètent pour permettre à la démarche d'évaluation d'atteindre les résultats souhaités. Sans rejeter d'emblée toute démarche d'évaluation externe, le Conseil associe néanmoins l'évaluation institutionnelle à une démarche amorcée et réalisée par les acteurs d'un établissement donné. Une telle démarche d'auto-évaluation favorise le développement d'une pratique réflexive et l'enrichissement collectif issu d'un regard autocritique porté sur l'activité institutionnelle et ses résultats dans la réalisation de la mission éducative. De façon à minimiser les risques d'une évaluation trop complaisante, le recours à une contribution externe, qu'il s'agisse d'un organisme, d'un pair, d'un « ami critique », lui apparaît fortement souhaitable; le risque de complaisance devrait s'atténuer, cependant, si l'auto-évaluation est perçue comme un facteur d'amélioration continue, de développement institutionnel et de soutien aux acteurs concernés.

Les indicateurs et l'évaluation institutionnelle

Quelques remarques concernant leur utilisation :

- l'évaluation institutionnelle ne se résume pas à une compilation d'indicateurs par ailleurs nécessaires;
- toujours s'assurer qu'ils servent à mesurer ce que l'on privilégie et non à privilégier ce qui se mesure;
- ils doivent permettre l'équilibre entre la mesure quantitative et la mesure qualitative des objectifs visés;
- sortis de leur contexte, ils peuvent présenter une réalité virtuelle qui ne rend pas justice à la « vraie vie » et aux résultats obtenus à la suite d'efforts soutenus dans un milieu éducatif donné – d'où l'intérêt d'indicateurs « à valeur ajoutée »;
- se rappeler que l'indicateur est neutre en soi et que s'il peut à la rigueur révéler un problème, il ne fournit jamais l'analyse et la solution.

Parmi les outils utilisés, les indicateurs sont intimement liés à toute démarche d'évaluation; ils contribuent à présenter un bilan ponctuel des signes vitaux d'un établissement et à illustrer leur évolution dans le temps. Le Conseil estime qu'ils sont tout autant indispensables qu'insuffisants à la réalisation du portrait d'un établissement et à la prise de décision; ils doivent faire l'objet d'une utilisation circonspecte, particulièrement quand il s'agit d'indicateurs de résultats. Qu'ils soient à l'origine d'une démarche d'évaluation ou son aboutissement, les résultats doivent être utilisés dans le cadre d'une démarche où l'éthique et le respect sont garants d'une utilisation judicieuse et nuancée de l'information ainsi obtenue; la notion de palmarès ou de toute autre forme de classement de données brutes, dissociées d'un environnement qui les contextualise (comme c'est le cas avec les résultats aux examens ministériels pour le primaire et le secondaire), ne répond pas à ces exigences.

En matière d'évaluation institutionnelle, une distinction devrait être établie entre la réalisation d'une démarche d'évaluation qui réponde à des besoins externes d'information, à des exigences de reddition de comptes et d'une démarche qui réponde à des besoins d'amélioration et de développement institutionnels – sur laquelle le présent rapport met particulièrement l'accent. Pour le Conseil, c'est

le projet d'établissement (plan d'action institutionnel ou énoncé de mission) qui constitue la pierre d'assise de toute démarche d'évaluation institutionnelle.

Des particularités en fonction des ordres d'enseignement

Sur la base de ses constats et observations, le Conseil estime que l'évaluation institutionnelle, **à l'échelle du système éducatif**, pourrait permettre de dépasser les bilans factuels pour mieux orienter l'intervention de l'État dans la définition de ses politiques en éducation et dans la définition de ses critères d'allocation des ressources financières; de façon plus précise, considérant les enjeux et les expériences propres à chacun des ordres ou secteurs d'enseignement, il situe l'évaluation institutionnelle dans la dynamique suivante:

- **au primaire-secondaire** – une autonomie nouvelle à assumer de concert avec le conseil d'établissement et les divers acteurs de l'établissement; des commissions scolaires appelées à jouer un rôle de soutien auprès des établissements, et de vigilance aussi, pour s'assurer qu'il y a équité dans l'allocation des ressources; l'importance de concevoir un projet éducatif qui permette d'arrimer la réalisation des objectifs nationaux de l'éducation aux spécificités du contexte local d'intervention et qui se prête à une démarche d'évaluation et de reddition de comptes;
- **au collégial** – le passage d'une évaluation de programmes, balisée de l'externe, à une évaluation institutionnelle, entreprise à l'interne, qui mise sur l'auto-évaluation et l'engagement collectif des acteurs et partenaires concernés; la nécessité que chaque établissement se dote d'un projet d'établissement auquel arrimer la démarche d'évaluation institutionnelle; la nécessité de préserver la cohérence du réseau collégial et l'équilibre des divers aspects de la mission du collégial;
- **à l'université** – à partir des diverses évaluations qui s'y font déjà, le développement d'une approche globale de l'évaluation qui permette de déterminer dans quelle mesure chaque établissement, et ses diverses composantes, répond aux exigences de sa mission et aux besoins de la collectivité en matière de formation générale, de qualification professionnelle, de recherche et ses retombées en lien avec la mission d'enseignement, et dans l'exercice de sa fonction critique sur le plan social;
- **à l'éducation des adultes et à la formation technique et professionnelle** – l'importance de réaliser, à chacun des ordres d'enseignement concernés, une évaluation institutionnelle qui tienne compte des besoins auxquels doit répondre ce type de formation dans un contexte d'intégration au marché du travail, tout en respectant une mission éducative plus globale qui doit favoriser également l'insertion sociale des individus et le développement de leur capacité à se maintenir en emploi;
- **à tous les ordres d'enseignement** – la nécessité d'un leadership institutionnel qui favorise le développement d'une culture de l'évaluation axée sur l'amélioration continue et le soutien des acteurs à cet égard et qui suscite l'adhésion et la collaboration des divers acteurs concernés, notamment le personnel enseignant.

Quelques conditions de réussite et pistes d'action

De nombreux éléments conditionnent la réussite d'une démarche d'évaluation institutionnelle et constituent autant de pistes d'actions à emprunter. Le Conseil les englobe dans la capacité de poser un regard lucide sur l'évaluation institutionnelle, ses exigences et ses retombées. Il entend par là qu'il importe de ne pas surestimer ce qui peut être fait, ni sous-estimer l'ampleur et les difficultés de la tâche, d'avoir des attentes réalistes à cet égard et d'être conscient des embûches et des résistances qu'elle soulève.

Des attentes réalistes à l'égard de l'évaluation institutionnelle

À cet égard, le Conseil croit utile de rappeler ce qui suit:

- l'évaluation institutionnelle ne s'improvise pas;
- il faut y consacrer du temps et des ressources;
- elle n'a pas réponse à tout;
- il n'est pas possible, ni nécessaire, de tout évaluer en même temps;
- il faut s'y engager avec confiance, sans attendre un moment idéal.

Un environnement organisationnel favorable peut faire beaucoup pour la réussite d'une démarche d'évaluation institutionnelle. C'est ainsi que le développement d'une culture de l'évaluation axée sur une pratique réflexive et proactive des acteurs institutionnels, de même que sur une communauté de vision

dans la réalisation de la mission de l'établissement, apparaît comme une priorité car elle contribue à faire de l'évaluation institutionnelle un instrument de progrès et de développement. La concertation des divers acteurs et partenaires dans chacun des milieux éducatifs est un autre élément de réussite, tout autant sur le plan de la production de l'information et de son interprétation, que sur celui de la mise en œuvre des moyens requis pour améliorer ou modifier ce qui se fait. Afin d'orienter adéquatement la démarche d'évaluation, il importe de pouvoir s'appuyer sur des documents institutionnels mobilisateurs, des textes qui balisent l'action, comme le projet d'établissement ou l'énoncé de mission de l'établissement, d'autres qui permettent de délimiter le cadre et les objets sur lesquels portera l'évaluation institutionnelle, le questionnement auquel elle devrait apporter des réponses significatives : plan d'action institutionnel, planification stratégique, plans de développement annuels, triennaux ou quinquennaux, etc. Ces textes à caractère officiel doivent être signifiants pour l'ensemble des acteurs institutionnels et témoigner d'une vision partagée et assumée de la mission de l'établissement.

Nonobstant ce qui se passe à l'interne, l'évaluation institutionnelle a besoin d'un soutien approprié à l'externe. Multiforme, ce soutien s'actualise dans la formation des acteurs qui ont un rôle à jouer dans l'évaluation institutionnelle, à court terme au moyen du perfectionnement et de la formation continue des divers acteurs institutionnels (qu'il s'agisse des élèves ou des étudiants, des parents, des partenaires, des enseignants ou autres personnels éducatifs, des cadres et des gestionnaires) et à plus long terme, dans le cadre de la formation initiale des maîtres, au primaire-secondaire, des divers acteurs éducatifs et des gestionnaires de l'éducation. La recherche contribue également à mieux soutenir le processus d'évaluation, notamment grâce à la recherche-action en milieu éducatif ou par une réflexion poussée sur divers aspects de la théorie et de la pratique de l'évaluation institutionnelle en éducation. Sont également nécessaires les ressources qui permettent de consacrer le temps voulu à la conception et à la réalisation d'une démarche d'évaluation institutionnelle bien intégrée au fonctionnement administratif et pédagogique de l'établissement, une expertise de soutien à laquelle se référer au besoin, un lieu d'échanges physique ou virtuel pour partager les expériences, établir des concertations interinstitutionnelles, enrichir les façons de faire.

Enfin, le Conseil croit que l'évaluation institutionnelle, pour passer du discours bien intentionné à une pratique collective et concertée qui soit de qualité et donne les résultats attendus, nécessite une forme d'engagement politique des décideurs. Il en appelle donc aux chefs d'établissement, à tous les ordres ou secteurs d'enseignement, afin qu'ils adhèrent au principe de l'évaluation institutionnelle, en assument le leadership et veillent à sa réalisation et à son suivi. À l'État, il demande plus particulièrement de mieux clarifier quel sera dorénavant son rôle et ses attentes dans un système éducatif davantage décentralisé et de quelle façon il mise sur l'évaluation institutionnelle et la reddition de comptes pour piloter le système éducatif. Un document ministériel d'orientation sur l'évaluation institutionnelle, résultant d'une concertation avec le milieu éducatif, pourrait s'avérer utile à cet égard. Dans sa récente planification stratégique, le ministère de l'Éducation se propose « d'assurer la mise au point d'une forme d'évaluation, au sein des établissements, qui fasse appel à la collaboration de toutes les parties intéressées, notamment à celle du personnel enseignant[1] ». Le Conseil se demande si le Ministère entend ainsi assumer le leadership de l'opération ou si, conformément à l'esprit du présent rapport, il « veillera » plutôt à ce que chaque établissement s'engage dans une démarche d'évaluation institutionnelle. Il importe que le Ministère reconnaisse la nécessité d'une telle démarche dans toutes les composantes du système éducatif, l'associe à la réalisation des objectifs nationaux en éducation, y consacre les ressources nécessaires et s'assure de son implantation comme de son suivi. Toutefois, c'est aux établissements à préciser comment ils procéderont et, éventuellement, quels sont leurs besoins en matière de soutien externe.

Sur la cohérence du système éducatif : une réflexion à poursuivre sur le pilotage du système éducatif

En entreprenant sa réflexion sur l'évaluation institutionnelle, le Conseil avait à cœur de la situer dans un projet qui permette d'arrimer solidement la pertinence de l'action locale de chacune des composantes du système éducatif à la cohérence du système perçu comme un tout dans la réalisation des objectifs nationaux en matière d'éducation. À maintes reprises, dans le présent rapport, il a rappelé que l'évaluation institutionnelle locale ne

1. *Plan stratégique 1999-2002*, p. 28.

peut faire abstraction des orientations de l'éducation à l'échelle du système éducatif québécois comme à l'échelle internationale et du rôle fondamental que joue l'État dans notre société.

Un questionnement important

Mais comment réaliser l'arrimage nécessaire entre les besoins auxquels veulent et doivent répondre chacun des établissements, chacun des ordres d'enseignement, et les attentes de la société à l'égard du système d'éducation et, de façon plus large, de l'éducation comme projet social? Comment associer l'autoévaluation institutionnelle à l'évaluation du système éducatif et assurer l'équilibre entre la réalisation de la mission locale et celle impartie à l'éducation nationale, l'équilibre entre la pertinence de la première à l'échelle de chaque établissement, pour chaque ordre d'enseignement, et la cohérence que vise la deuxième à l'échelle du système éducatif? Quels devraient être le rôle et les responsabilités des divers acteurs et partenaires de l'éducation pour y arriver dans le contexte d'une autonomie accrue des établissements?

Tout au long de son rapport, le Conseil a constamment cherché à ne pas perdre de vue le caractère systémique et national de l'éducation comme service public, financé par les contribuables. Il a d'entrée de jeu reconnu que c'est à l'État qu'incombe la responsabilité politique et morale d'assurer l'égalité des chances à travers une éducation de qualité pour tous, dans un système éducatif cohérent à l'échelle du territoire et compatible avec ceux des sociétés comparables. Dans une société démocratique, l'éducation doit préserver la mémoire du passé, répondre aux besoins actuels de la société, préparer à son évolution, et donner à tous la formation individuelle, sociale et professionnelle nécessaire à une insertion réussie dans la société. Quel que soit le niveau d'autonomie des établissements d'enseignement, ce sont là, estime le Conseil, des orientations dont la mission des établissements ne peut faire abstraction.

Une idée qui fait son chemin : le pilotage du système éducatif

Dans un précédent rapport annuel qui portait sur le partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation[2], le Conseil avait déjà manifesté cette même préoccupation à l'égard de la cohésion et de la cohérence du système éducatif dans un contexte de décentralisation de l'éducation. Il avait alors abordé brièvement la question du « pilotage » du système éducatif, s'inspirant en cela d'une réflexion et de pratiques déjà bien amorcées dans les pays européens. Bon nombre d'entre eux, en effet, tendent à une plus grande décentralisation de l'éducation mais ils doivent en même temps faire face aux besoins d'harmonisation que crée leur appartenance à la Communauté européenne[3]. Le pilotage y est perçu comme une démarche collective et concertée sur les buts poursuivis et les objectifs à atteindre dans le cadre d'un projet cohérent pour l'éducation, une démarche qui « informe de façon continue et permet de prendre les options éducatives les plus favorables [à partir d'] une collecte régulière d'informations, l'évaluation de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles[4] ». À l'échelle du système, le lien avec l'évaluation institutionnelle, telle qu'elle est comprise par le Conseil, ressort clairement.

Le Conseil croit toujours que c'est en fonction de ses responsabilités de cohésion et de cohérence que l'État doit assumer le pilotage du système éducatif (ou sa gestion concertée, si l'on préfère, car c'est de cela qu'il s'agit) et aujourd'hui, plus encore qu'auparavant, qu'il doit faire confiance aux établissements, les laisser apprivoiser et assumer de façon responsable leur autonomie dans un contexte qui rend nécessaire le pilotage de l'ensemble du système éducatif. Toutefois, c'est essentiellement l'État qui peut assurer, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation – en concertation avec les acteurs et partenaires concernés – la cohérence du système éducatif, en préciser les grands objectifs à l'échelle nationale, estimer l'ensemble des progrès accomplis,

L'idée de pilotage

« [...] éduquer, c'est conduire vers un état souhaitable. Le guide doit non seulement connaître le chemin, mais aussi veiller à ce que l'on ne s'écarte pas au risque de se perdre. Il doit, en outre, respecter la liberté du voyageur [...]

De façon plus directe, le pilotage peut se définir comme la prise de décision au niveau macroscopique (c'est-à-dire du système ou d'un sous-système éducatif) ou microscopique (c'est-à-dire d'un établissement, voire d'une classe), sur la base de constats aussi objectifs que possible, relatifs à l'état, au fonctionnement ou aux produits des systèmes. Ces constats ne parlent pas d'eux-mêmes : ils sont l'aboutissement d'une construction de sens à partir d'informations qualitatives et quantitatives constituant des indicateurs. Des décisions peuvent ainsi être prises en meilleure connaissance des tenants et des aboutissants des choix. »

Source : Gilbert de Landsheere, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, p. 7 et 8.

2. *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation.

3. La libre circulation des individus et de la main-d'œuvre à travers les pays membres exige une formation et des compétences transférables d'un espace géographique à un autre, d'une communauté à une autre, une certaine équivalence des diplômes octroyés.

4. Gilbert de Landsheere, *op. cit.*, p.11.

identifier les ajustements nécessaires et allouer les ressources de manière équitable. Mais c'est justement à cause du rôle d'orientation que joue le Ministère à l'échelle nationale qu'il doit lui aussi procéder à sa propre évaluation afin de déterminer si ses façons de faire, ses politiques, ses lois et règlements, ses programmes éducatifs, les services qu'il offre, l'information qu'il collecte et qu'il produit soutiennent la cohérence et l'articulation du système éducatif et lui permettent de répondre aux besoins et aux attentes de la société québécoise en matière d'éducation.

Dans le rapport mentionné ci-haut sur le partage des pouvoirs, le Conseil rappelait[5] que « les perspectives à accentuer, à tous les paliers du système, doivent être celles de la responsabilisation, de la coresponsabilité, de la concertation et du partenariat ». Des pistes d'intervention étaient également proposées, qui viennent confirmer la nécessité d'agir pour que se réalise la concertation souhaitée entre les divers acteurs de tous les paliers et instances de l'éducation : le Conseil proposait « une gestion qui mobilise, fondée sur une organisation du travail souple, décloisonnée et axée sur la coresponsabilité ». « À la collégialité à l'interne de chaque établissement devrait s'ajouter [précisait-il] le partenariat à l'externe, lui-même vécu comme une véritable coresponsabilité lucide ».

Une réflexion à poursuivre sur l'« art du pilotage » pour favoriser une gestion concertée du système éducatif et l'évaluation de l'atteinte des objectifs

Pour que l'évaluation institutionnelle donne sa pleine mesure, et en invitant le milieu à s'y engager promptement et avec dynamisme, il faudra laisser le temps faire son œuvre, apprendre à faire confiance au désir des acteurs concernés de toujours faire mieux afin que l'éducation réponde aux besoins et aux attentes d'une société qui évolue. Il y a encore beaucoup à faire pour que se développe pleinement une culture de la coopération et de la concertation dans le milieu éducatif, à l'intérieur des établissements ou d'un même ordre ou secteur d'enseignement mais aussi entre divers établissements et ordres ou secteurs d'enseignement. Tel que l'entrevoit le Conseil dans l'état actuel de sa réflexion, le pilotage du système éducatif repose sur la concertation de l'État et du ministère de l'Éducation avec l'ensemble des acteurs du milieu éducatif, sur une vision partagée des objectifs et de la nécessité d'entreprendre une démarche de l'évaluation institutionnelle. Pour le moment, il lui apparaîtrait cependant prématuré de traiter dans une même foulée d'évaluation institutionnelle des établissements et de pilotage du système éducatif. Le rôle des instances centrales – l'État et le ministère de l'Éducation – dans un système éducatif décentralisé se précisera vraisemblablement au fur et à mesure que s'affirmera et s'assumera l'autonomie des établissements, une réalité nouvelle pour le primaire et le secondaire, que surgiront des besoins et des attentes, de part et d'autre, pour réaliser la mission éducative dans chaque établissement et les objectifs de l'éducation à l'échelle systémique.

Dans l'attente que se réalise une réflexion plus poussée sur le pilotage du système, le Conseil inviterait l'État à continuer d'accorder de l'importance, comme il l'a fait au cours des dernières années, à une fonction qu'il juge prioritaire et sur laquelle reviennent constamment les divers interlocuteurs qu'il rencontre lors de ses consultations dans le milieu éducatif : une écoute attentive du milieu mais surtout la prise en compte des préoccupations qui en ressortent. En étant suffisamment à l'écoute des acteurs de l'éducation et de ce qui se passe sur le terrain, l'État pourra plus facilement établir ses priorités en fonction de la diversité des attentes et des besoins de la société, orienter adéquatement son intervention en éducation, préciser ses objectifs nationaux, y arrimer ses mécanismes d'intervention. Dans de telles conditions, il sera ainsi plus facile pour les établissements de greffer leur projet institutionnel aux grands objectifs de l'éducation et de réaliser une démarche d'évaluation institutionnelle qui, tout en ayant du sens à l'échelle locale, pourra contribuer à la cohérence du système éducatif à l'échelle nationale.

Avec le degré d'autonomie impartie aux établissements du système éducatif, le Conseil croit que devrait s'amorcer, sans trop tarder, une réflexion sur le rôle nouveau de l'État et du ministère de l'Éducation dans un système éducatif de plus en plus décentralisé. Il reconnaît à l'État une responsabilité centrale en éducation; l'éducation est et doit demeurer un service public. C'est à l'État de veiller à ce qu'elle soit de qualité pour tous, à travers tout le Québec. Sur ce plan, le pilotage concerté du système éducatif lui apparaît comme une voie d'avenir qu'il faut explorer davantage et qui pourra s'enrichir des expériences réalisées dans le milieu éducatif en matière d'évaluation institutionnelle de façon à réconcilier trois facettes de la gestion de l'éducation à l'échelle nationale : la régulation, la concertation, l'amélioration.

* * *

5. Rapport annuel 1995-1996, p.73.

Le Conseil espère qu'avec la présentation au ministre de l'Éducation du présent rapport et sa diffusion dans le grand public, une préoccupation pour l'évaluation institutionnelle se développera à travers tout le système éducatif, y compris dans les instances intermédiaires et centrales. De la sorte, le milieu éducatif et la société québécoise dans son ensemble pourront se donner la possibilité d'apprécier dans quelle mesure les décisions qui sont prises et les moyens qui sont mis en œuvre par les divers acteurs de l'éducation contribuent effectivement à améliorer la qualité et les résultats de l'éducation au Québec. À n'en pas douter, de l'avis du Conseil, l'évaluation institutionnelle, utilisée comme un instrument d'amélioration de la qualité de l'éducation, pourra être perçue par l'ensemble des acteurs concernés comme un facteur indispensable d'évolution et un outil stratégique de développement. Une telle démarche, bien maîtrisée, devrait contribuer à favoriser le respect des orientations du système éducatif et leur traduction dans la mission éducative de chaque établissement, à chaque ordre ou secteur d'enseignement, à mettre en lumière les besoins de réorientation qui découlent de la pratique sur le terrain, pour réussir les réformes ou les rénovations apportées à l'éducation, à responsabiliser davantage les acteurs pour qu'ils utilisent davantage le pouvoir qu'ils ont de susciter ou d'implanter le changement en éducation.

Bibliographie

Textes cités en référence

ALLAL, Linda, « Efficacité, efficience et processus de régulation », dans Marcel Crahay (éditeur), 1994.

ALLULI, Giorgio, « L'évaluation de systèmes éducatifs complexes », dans Dina Sensi (éditeur), 1992.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives*, L.Q. 1993, c.26.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, L.R.Q. c. E-14.1.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, L.R.Q., c. C-29.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, L.Q. 1995, c. 30.

BOISIVON, Jean-Pierre, « L'enjeu de l'évaluation », *Administration et Éducation*, nº 3, 1989.

BROEKHOF, Kees, en collaboration avec Monique Goemans, « L'enseignement secondaire aux Pays-Bas », dans Denis Kallen (coordonnateur), 1996.

CARPENTIER, Renée, *L'évaluation en éducation: situation et développements*, Études et recherches, Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993, octobre 1993.

CARVALLO, Anne, « Les mots et leurs pièges », *Éducation & Management*, Les valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise, « Évaluer », nº 6, janvier 1991.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Rapport annuel 1997-1998*, Québec, 1998.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Document d'orientation. L'évaluation des programmes d'études*, Cadre de référence, Québec, 1994 (www.ceec.gouv.qc.ca/P3S1T6.htm).

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec, 1996.

COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES, *Document de référence*, avril 1997 (www.cup.qc.ca/reference/reference.html).

COMMISSION EUROPÉENNE, *Evaluating Quality in School Education*, A European Pilot Project, Final Report, June 1999 (http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/national.html).

COMMISSION EUROPÉENNE, *Projet pilote européen pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur*, Rapport européen, 1995.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, « Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. Méthodes et mécanismes », *Études*, nº 1, 1993.

COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE, présidée par Jacques Delors, *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO, Paris, éd. Odile Jacob, 1996.

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *La planification institutionnelle dans les universités québécoises*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1999.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Mémoire sur le projet de politique* L'Université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises, Première étape de la consultation, Montréal, 8 juin 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Mémoire sur le document de consultation* Vers une politique de la formation continue, 30 septembre 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'insertion sociale et professionnelle: une responsabilité à partager*, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1996.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise*, Avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1996.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Vers la maîtrise du changement en éducation*, Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*, Sainte-Foy, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement*, Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation: situation actuelle et voies de développement*, Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1983.

COUDRAY, René, « Évaluation-évolution des systèmes éducatifs et décision », dans *L'Évaluation en action*, nº 2, 1992, p. 25-44.

CRAHAY, Marcel (éditeur) avec la collaboration d'Annette Lafontaine, *Évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie*, Pédagogies en développement, Recueils, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.

De GARIE, Pierre, « L'école du XXIe siècle », *Le Point en administration scolaire*, vol. 1, nº 2, automne 1998.

DE LANDSHEERE, Gilbert, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Pédagogies en développement, Problématiques et recherches, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.

DESHAIES, Bruno, *Le système scolaire. Synthèse sur l'évaluation. L'évaluation comme fonction d'amélioration de la qualité en éducation*, août 1995.

EL-KHAWAS, Élaine, « Le rôle de l'homologation dans la garantie de qualité aux États-Unis », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, nº 3, novembre 1998.

ETHIER, Gérard, « L'évaluation institutionnelle », dans Denis Massé (sous la direction de), 1993.

EURYDICE, *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*, 1997.

EWELL, Peter T., « Accountability and Assessment in a Second Decade. New Looks or Same Old Story? », *Accountability and Assessment in a Second Decade*, American Association for Higher Education (AAHE), Conference on Assessment Quality, ERIC, 1997.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *L'habilitation des collèges à décerner le D.E.C.*, Avis sur le document d'orientation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, décembre 1998 (www.fedecegeps.qc.ca).

FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT *Évaluation institutionnelle*, 1999.

FIGARI, Gérard, *Évaluer: quel référentiel?*, préface de Jacques Ardoino, De Boeck Université, 1994.

GALINON-MÉLÉNEC, Béatrice, « Projet d'université », Le Changement, *Education & Management*, nº 9, avril 1992.

GATHER THURLER, Monica, « L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit » dans Marcel Crahay (éditeur), 1994.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Pour de meilleurs services aux citoyens. Un nouveau cadre de gestion pour la fonction publique*, Québec, 1999 (www.gouv.qc.ca/dossiers/indexf.htm).

GROUPE DE RECHERCHE SUR LA QUALITÉ ET L'ÉVALUATION EN ENSEIGNEMENT, *Critères et indicateurs de qualité et d'excellence dans les collèges et les universités du Canada: Bilan des trois phases du projet*, Research Monographs 2, Centre for Higher Education Research and Development, University of Manitoba, 1995.

HADJI, Charles, « "Auto-évaluation accompagnée" de la dynamique d'un collège. Le cas de la Villeneuve de Grenoble », dans Marcel Crahay (éditeur), 1994.

HAMEL, Caroline, *L'évaluation institutionnelle: expériences étrangères (primaire-secondaire)*, document de travail, Conseil supérieur de l'éducation, mars 1999.

JOUANDEAU, Alain, « Un système qualité pour l'enseignement supérieur: pourquoi faut-il l'inventer », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, nº 3, novembre 1996.

KALLEN, Denis (coordonnateur), *Guide de l'enseignement secondaire en Europe*, Conseil de l'Europe, 1996.

KOFFI, Vivi, Paul LAURIN et André MOREAU, *Quand l'école se prend en main*, Presses de l'Université du Québec, 1998.

L'ÉCUYER, Jacques, « Les procédures d'assurance de qualité dans les universités québécoises », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, nº 1, mars 1995.

LADERRIÈRE, Pierre, « Les pays industriels et l'évaluation », *Administration et éducation*, Évaluation des établissements, nº 1, 1989.

LEFEBVRE, Étienne, Daniel MALLET et Pierre VANDEVOORDE, *Le nouveau chef d'établissement : textes et pratiques pour la direction d'un collège ou d'un lycée aujourd'hui*, Guides pratiques éducation, Berger-Levrault, Nancy, 1996.

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin/Eska, 1993.

MacBEATH, John et autres, *Schools Speak for Themselves*, National Union of Teachers, Quality Education Centre, University of Strathclyde, Scotland, 1996 (www.teachers.org.uk/student/treasure/documents/schspeak.htm).

MASSÉ, Denis, *Réforme scolaire, reddition de comptes et évaluation des établissements*, septembre 1998.

MASSÉ, Denis (sous la direction de), *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire. Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs*, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993.

MASSÉ, Denis, « L'évaluation dans une perspective de responsabilisation organisationnelle », dans Dina Sensi (éditeur), 1992.

MEIRIEU, Philippe, « Évaluation externe ou interne : un faux problème? », Extrait de « Évaluation des établissements », *Administration et éducation*, nº 1, 1989 (www.afides.qc.ca/FORMATION/meirieu-eval.html).

MICHAUX, Colette, « À la recherche du sens », *Éducation & Management*, Les valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise, « Évaluer », nº 6, janvier 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan stratégique 1999-2002*, Québec, mars 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'université devant l'avenir. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, Document de consultation, Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme*, Énoncé de politique éducative, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Instrument d'autoanalyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire*, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Vocabulaire de l'éducation au Québec*, Québec, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE COLOMBIE-BRITANNIQUE, *Programs & Services: Accountability in the K-12 System: Section 4*, mise à jour 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO, *Éducation élémentaire et secondaire. En bref : la réforme de l'éducation*, 1998 (www.edu.gov.on.ca/fre/bienvenue.html).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO, *L'excellence en éducation : le plan de la réforme du système d'éducation de l'Ontario*, Gouvernement de l'Ontario, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, « Trois indicateurs de performance des lycées à partir d'une exploitation des résultats au baccalauréat général, technologique et professionnel, Session 1997 », *Note d'information*, Gouvernement français, 7 avril 1998.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*, Québec, 1993.

MITCHELL, John, « L'enseignement secondaire en Écosse », dans Denis Kallen (coordonnateur), 1996.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Education Counts. An Indicator System to Monitor the Nation's Educational Health*, Special Study Panel on Education Indicators, Washington D.C., 1991.

OCDE, *Analyse des politiques éducatives 1997*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Indicateurs des systèmes d'enseignement, Paris, 1997.

OCDE, *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, Paris, 1996.

OCDE, *Gros plan sur les écoles*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, 1995.

PAQUETTE, Claude, « Vers un projet éducatif nouveau », *Vie pédagogique*, nº 100, septembre-octobre 1996.

PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, vol. 7, nº 4, mai 1994.

PERRENOUD, Philippe, *L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative*, conférence d'ouverture, Colloque AFIDES: «Autonomie et évaluation des établissements: l'art du pilotage au temps du changement», Montréal, 14-16 octobre 1998.

PERRENOUD, Philippe, «L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientiste?», dans Marcel Crahay (éditeur), 1994.

PINARD, Hélène, *Le rôle des* headteachers *en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*, Conseil supérieur de l'éducation, Études et recherches, 1999.

PLANTE, Jacques, *Évaluation de programme*, Département de mesure et d'évaluation, Université Laval, juillet 1994, mise à jour en mars 1999.

PLANTE, Jacques, «Clin d'œil historique», dans Denis Massé (sous la direction de), 1993.

RANCUREL, Marc, «L'enseignement secondaire en France», dans Denis Kallen (coordonnateur), 1996.

RÉSEAU INTERNATIONAL DES ORGANISMES DE PROMOTION DE LA QUALITÉ EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Garantir la qualité dans un monde en évolution. L'enseignement supérieur à la croisée des chemins*, Première conférence biennale et conférence générale du Réseau, Montréal, 24-28 mai 1993.

SENSI, Dina (éditeur), «Évaluation et décision», Actes du symposium international de Liège: Évaluation et intervention dans les organisations, octobre 1991, *L'évaluation en action*, nº 2, 1992.

THÉLOT, Claude, *L'évaluation du système éducatif*, Faculté de l'éducation, Nathan Université, Série «Éducation», Paris, Nathan, 1993.

THUNE, Christian, «Les systèmes européens de garantie de qualité. Dimensions de l'harmonisation et de la différenciation», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, nº 3, novembre 1998.

TRAHAN, Michel et Wilfrid GARIÉPY, «L'évaluation des établissements scolaires: la logique des consommateurs de services», dans Denis Massé (sous la direction de), 1993.

UNIVERSITÉ LAVAL, *L'évaluation intégrée des facultés. Présentation générale*, Bureau de planification et d'études institutionnelles, janvier 1999.

WHYTE, Francis, « Le défi de l'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur », Rapport de la réunion préparatoire nord-américaine pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, Atelier III. 1998.

Autres textes consultés

ADMINISTRATION ET ÉDUCATION, «L'évaluation des établissements, Actes du XIe colloque», Bulletin de l'Association française des administrateurs de l'éducation, nº 3, 1989.

ADMINISTRATION ET ÉDUCATION, «L'évaluation des établissements, spécial colloque», Bulletin de l'Association française des administrateurs de l'éducation, nº 1, 1989.

ALBERTA EDUCATION, *Guide for School Board Planning and Reporting*, April 1998 (http://ednet.edc.gov.ab.ca/educationguide/poi-plan).

APONTE, Eduardo, *Towards a New Evaluation Culture in Higher Education*, Puerto Rico Council on Higher Education, non daté.

ASSEMBLÉE NATIONALE, *Projet de loi 95: Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*, Éditeur officiel du Québec, 1995.

ASSOCIATION AMÉRICAINE DES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ, «La mesure du rendement n'est valable que si elle sert la qualité de la relation professeurs-étudiants», *Université*, vol. 5, nº 3, mai-juin 1996.

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ, *Énoncé de principes sur les indicateurs de rendement*, Service d'information de l'ACPPU: 51-28, Approuvé par le Conseil, novembre 1996 (www.caut.ca/français/Policy/Info_Serv/pi.htm).

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ, *Autonomie de direction et responsabilité publique des universités*, Rapport du Groupe d'étude indépendant sur la direction des universités, janvier 1993.

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Une école autonome et responsable dans une commission scolaire qui encadre et soutient*, Mémoire soumis à la Commission de l'éducation, août 1997 (résumé) (http://acsq.qc.ca/publication/memoires/05.htm).

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, *Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial?*, 14e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, juin 1994.

ASWORTH, Kenneth H., «Performance-Based Funding in Higher Education, The Texas Case Study», *Change*, November/ December 1994.

BAUER Marianne & Maurice KOGAN, «Evaluation Systems in the UK and Sweden: Successes and Difficulties», *European Journal of Education*, vol. 32, nº 2, 1997.

BEATTIE, John F., « Évaluation dans l'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, nº 3, novembre 1995.

BÉLAIR, Louise M., « Afin de construire une culture de l'évaluation… », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, nº 2, 1997.

BERKOWITZ, Peggy, « Judging Performance », *University Affairs*, June-July 1995.

BERNARD, Hélène, *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1992.

BERNARD, Roger, « La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, nº 2, 1997.

BLONDEL, Michel, « Quelques repères en matière d'évaluation », *Conférence des Grandes Écoles*, Congrès 1997 (http://cge.asso.fr/ACT_27.html).

BOLLEN, Robert et David HOPKINS, *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, OCDE-ISIP, Economica, 1988.

BOTTANI, Noberto, « Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE : objectifs, limites et méthodes de production », *Perspectives*, vol. xxviii, nº 1, mars 1998.

BREEZE, Peter et David TRIESMAN, « Il faudra négocier le choix des indicateurs et leurs objectifs », *Université*, vol. 5, nº 3, mai-juin 1996.

BRUNEAU, Bill, « L'effet domino et les indicateurs de rendement dans l'enseignement postsecondaire », *Bulletin interactif*, Éditorial, février 1998 (www.caut.ca/français/bulletin/98%5Ffeb/editorial.htm).

BRUNEAU, WILLIAM, « Les indicateurs de performance sont reliés au dé-financement des universités », *Université*, mai-juin 1996.

BUREAU DE LA PLANIFICATION DES ÉTUDES INSTITUTIONNELLES, *L'évaluation intégrée des facultés. Présentation générale*, Université Laval, vol. 5, nº 3, janvier 1999.

CANADIAN EDUCATIONAL STANDARDS INSTITUTE, *Standards for Accreditation of Schools*, Toronto, non daté.

CARDINET, Jean et Dany LAVEAULT, « Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force? », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, nº 3, 1996.

CARON, Laurier, *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle, synthèse*, FECS/CEQ, septembre 1997.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *Réforme de la Loi sur l'instruction publique*, Formation à l'intention des membres du personnel élu au CE, « Pour une participation efficace », automne 1998.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *Relever le défi de l'éducation tout au long de la vie*, Énoncé de politique, Les services d'éducation aux adultes dans les commissions scolaires et les cégeps, octobre 1996.

CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE SUR LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE, *Bulletin CIRST/ENVEX*, nº 3, mai 1996, dossier : Mesurer la qualité de l'activité universitaire.

CENTRE PAUL-LAPIE, « Autonomie et établissement », *Éducation & Management*, nº 19, décembre 1997.

CHAMPY, Philippe et Christiane ÉTÉVÉ (directeurs de la rédaction), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Collection « réf. », Nathan, Paris, 1994.

COE, Robert et Carol TAYLOR FITZ-GIBBON, « School Effectiveness Research : Criticisms and Recommendations », *Oxford Review of Education*, vol. 24, nº 4, 1998.

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE, CULTUREL ET PROFESSIONNEL (CNE, France), « Indicateurs pour l'évaluation », *Bulletin*, nº 19, janvier 1995 (www.cne.mesr.fr).

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE, CULTUREL ET PROFESSIONNEL (CNE, France), « L'évaluation institutionnelle au Comité National d'Évaluation » (www.cne.mesr.fr/Fr_PRES_organ_evaluation.html).

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE, CULTUREL ET PROFESSIONNEL (CNE, France), *Rapport au président de la République*, juin 1998 (www.cne.mesr.fr).

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE, CULTUREL ET PROFESSIONNEL (CNE, France), *Les missions de l'enseignement supérieur : principes et réalités*, Rapport au président de la République, juin 1997 (www.cne.mesr.fr).

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE, CULTUREL ET PROFESSIONNEL (CNE, France), *Évolution des universités, dynamique de l'évaluation*, Rapport au président de la République, 1985-1995, 1995 (www.cne.mesr.fr).

COMMISSION SCOLAIRE DE LA CAPITALE, *Info Conseil d'Établissement*, vol. 1, nº 1, février 1999: sur le conseil d'établissement; vol. 1, nº 2, avril 1999: sur le rapport annuel du CE et sur la reddition de comptes.

COMMISSION SCOLAIRE DES PREMIÈRES-SEIGNEURIES, *Aide-mémoire relatif à la Loi 180, à l'intention des intervenants siégeant sur les différents comités prévus à la Loi*, 1998.

COMMISSION SCOLAIRE VAL-DES-CERFS, *Application d'une démarche d'évaluation institutionnelle*, 1999.

COMMONWEALTH HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SERVICE, *The Real World of Performance Indicators: A Review of their Use in Selected Commonwealth Countries*, prepared by Dorothy Davis, London, March 1996.

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC, *Rapport sur les politiques et les pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*, 1996.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (Canada), *Éducation - Initiatives au Canada, 1998, un rapport des provinces*, Document préparé pour les troisièmes Assises pancanadiennes de l'éducation, St.John's, 28-30 mai, 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Vers une politique de la formation continue*, Participation aux audiences, 21 avril 1999.

CONSULTATIONS VIENER, *Cadres de référence pour l'évaluation institutionnelle et l'amélioration continue de la performance*, Document d'information, 1999.

DE LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 2e édition revue et augmentée, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

DE LANDSHEERE, Gilbert, «L'évaluation dans le domaine de l'éducation: tendances», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 23, nº 1, 1994.

DE LANDSHEERE Viviane et Gilbert DE LANDSHEERE, *L'éducation et la formation, Science et pratique* (p. 472 à 483 sur l'évaluation), Paris, Presses universitaires de France, 1992.

DE PERETTI, André, Jean BONIFACE et Jean-André LEGRAND, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, Collection Pédagogies/Outils, Paris, ESF éditeur, 1998.

DEMERS, Roger, «L'évaluation du rendement et de la compétence professionnelle: est-il possible d'innover dans ce domaine?», *La revue des échanges*, vol. 12, nº 1, mars 1995.

DEMEUSE, Marc et Olivier FERON, «Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement», Projet SOCRATES III, Annexe au rapport final de la phase 1, 1997 (www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/rapport.htm).

DEROUET, Jean-Louis, Yves DUTERCQ avec Daniel MALLET, *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif?*, Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul-Lapie, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Documents et travaux de recherche en éducation 31, 1998.

DESHAIES, Bruno, *Évaluation et action: deux temps forts du processus de décision*, Colloque international AFIDES, septembre 1996 (www.grics.qc.ca/afides/COLLOQUES/MTL/deshaies.html).

DILL, David D. et autres, «Accreditation & Academic Quality Assurance. Can We Get There From Here?», *Change*, September/October 1996.

DOWSETT JOHNSTON, Ann, «Universities 98. Measuring Excellence. From the Crucible of Underfunding, Heroes Have Emerged», *Maclean's*, November 23, 1998.

EL-KHAWAS, Élaine, *Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur: Progrès récents et défis à venir*, Document préparatoire à la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, Paris, 5-9 octobre 1998.

ENDERS, Jürgen et Barbara M. KEHM, «Le pilotage du système allemand d'enseignement supérieur», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 6, nº 2, juillet 1994.

EWELL, Peter T., « A Matter of Integrity. Accountability and the Future of Self-Regulation », *Change*, November/December 1994.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Analyse, développement et évaluation d'une organisation scolaire*, Perfectionnement des gestionnaires scolaires, 1994.

FORCIER, Paul, « "Évaluation" dites-vous? Non, "assessment"... », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, nº 3, février 1991.

FOURNEL, Dominique, *Recension des écrits* (sur l'impact d'une évaluation des enseignants du niveau collégial), manuscrit, 1999.

GAUZENTE, Georges et Jean-Pol ROCQUET, « À l'école primaire : inspection et évaluation », *Cahiers Binet-Simon*, France, nº 654, 1998/03.

GEORGE, Peter J. et James A. McALLISTER, « Le rôle accru de l'État dans les universités canadiennes : peut-on concilier l'autonomie et l'obligation de rendre des comptes? », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, nº 3, novembre 1995.

GESTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, « L'évaluation - facteur du renouveau académique », comptes rendus de conférences, vol. 3, nº 2, juillet 1991.

GILBERT, Sid, « À la recherche d'indicateurs de l'enseignement », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, vol. 1, nº 4, 1994.

GINGRAS, Paul-Émile, *Pour une politique d'évaluation de l'éducation scolaire*, Document d'orientation préparé pour le Conseil supérieur de l'éducation, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), mai 1980.

GINGRAS, Paul-Émile, « Les premières évaluations », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, nº 4, mai 1993.

GLENNAN, Thomas K., « Design-Based Assistance as a Cornerstone of a School Improvement Strategy », *Getting Better by Design Series*, non daté (www.naschools.org).

GROUPE DE TRAVAIL FRANCO-QUÉBÉCOIS SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS, *La performance et l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire. Mesures et facteurs explicatifs*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France et Ministère de l'Éducation, Québec, mai 1990.

HADJI, Charles, *L'évaluation démystifiée, Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, Paris, ESF éditeur, 1997.

HARGREAVES, Andy et Dean FINK, *Effectiveness, Improvement and Educational Change : A Distinctively Canadian Approach?*, Éducation Canada, été 1998.

HENKEL, Mary, « Evaluation in Higher Education : Conceptual and Epistemological Foundations », *European Journal of Education*, vol. 33, nº 3, 1998.

HOUSE, Ernest R., « Les mécanismes institutionnels de l'évaluation », *Perspectives*, vol. xxviii, nº 1, mars 1998.

Indiana University/Purdue University Indianapolis - IUPUI, *Information Management and Institutional Research, 1997 Annual Report* (http://imir.iupui.edu/imirdoc/anlrpt97.htm)

JACKSON, Michael P., « L'incidence de la rémunération discrétionnaire dans les universités du Royaume-Uni », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, nº 2, juillet 1997.

JOHANSSON, Toril, « La commission norvégienne sur l'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, nº 2, juillet 1991.

JORRO, Anne, « Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, nº 2, 1997.

KELLS, Herb R., « Analyse de la nature et de la récente évolution des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, nº 2, juillet 1992.

KELLS, Herb R., « Les incitations : leur rôle dans les changements envisagés et l'évaluation des universités », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, nº 2, juillet 1991.

KOGAN, Maurice, « Remarques sur le processus d'auto-évaluation (en Finlande) », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 6, nº 3, novembre 1994.

L'ÉCUYER, Jacques, « Construire une culture d'évaluation... Au carrefour de nos regards sur l'éducation », Conférence d'ouverture présentée dans le cadre de la 19e session d'étude de l'ADMÉE, Hull, 30 octobre 1997.

L'ÉCUYER, Jacques, « L'évaluation du rendement du personnel enseignant, moyen d'assurer la qualité des programmes? », Présentation dans le cadre du colloque de la Fédération des cégeps sur l'évaluation du rendement du personnel enseignant, Québec, 16 octobre 1997.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION, « L'évaluation contre le palmarès », Forum, nº 262, septembre 1998.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION, «Il faut évaluer l'école», dossier, nº 240, septembre 1996.

LEVASSEUR, Ronald, «Évaluation du personnel», *La revue des échanges*, vol. 12, nº 1, mars 1995.

LINKE, Russel D., «Quelques principes pour l'application des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, nº 2, juillet 1992.

LORD, Beverley R., Alain J. ROBB et Yvonne P. SHANAHAN, «Les indicateurs de performance: l'expérience des établissements néo-zélandais d'enseignement supérieur», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, nº 2, juillet 1998.

LUCIER, Pierre, «Les indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur. Un débat et des enjeux à dédramatiser», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, nº 2, juillet 1992.

MAZERAN, Michel, «Gestion et évaluation des personnels enseignants», *La revue des échanges*, vol. 12, nº 1, mars 1995.

MARTIN, Monique, «Qui a peur de l'évaluation?», *Les sciences de l'éducation*, nº 5, février 1999.

McDANIEL, Olaf C., «Utilisation théorique et pratique des indicateurs de performance», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, nº 3, novembre 1996.

McGAW, Barry, «Comment l'évaluation peut-elle contribuer à la politique de l'éducation? Les utilisations de l'information en Australie», *Perspectives*, vol. xxviii, nº 1, mars 1998.

MÉNARD, Fabien, «Le fantôme de l'évaluation», *Impressions pédagogiques*, vol. 12, nºs 2 et 3, juin 1998.

MERLE, Pierre, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Collection «Que sais-je? », Paris, Presses universitaires de France, 1998.

MERLE, Pierre, «L'efficacité de l'enseignement», *Revue française de sociologie*, vol. xxxix, nº 3, 1998.

MICHEL, Alain, «Vers une nouvelle culture de l'évaluation», *Éducation & Management*, novembre 1992, nº 10.

MICHEL, Alain, *La quête de l'équité*, Éducation Canada, Été 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement*, Québec, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Vers une politique de la formation continue*, Document de consultation, Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires*, Direction de l'évaluation et de la prospective, Les dossiers d'éducation et formations, nº 85, France, mai 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire*, Actes de la Conférence tenue à Luxembourg-Kirchberg les 15 et 16 novembre 1997 et organisée par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle du Luxembourg et la Commission Européenne, 1997.

NADEAU, Gilles G. et Jean-Claude LAVIGNE, *Critères et indicateurs de qualité et d'excellence dans les collèges et les universités du Canada*, Les cahiers du GRES, 1992.

NADEAU, Gilles G., «The Use of Quality and Excellence Indicators in Post-Secondary Education», *CCSHE Professional File*, nº 10, Fall 1992.

OCDE, *Mesurer les résultats scolaires*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Indicateurs des systèmes d'enseignement, Paris, 1995.

OCDE, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, 1998.

OCDE, «Institutional Experience of Quality Assessment in Higher Education, Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)» (www.oecd.org/els/edu/imhe/instexp.htm).

OCDE, *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Paris, 1992.

OCDE, *Prêts pour l'avenir? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires*, Indicateurs des systèmes d'enseignement, Paris, 1997.

ODDEN, Allan, *How to Create and Manage a Decentralized Education System, Getting Better by Design*, New American Schools, 1997 (http://naschools.org).

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION, «Évaluation dans les écoles secondaires», Nouvelles de l'OQRE, *Bulletin trimestriel de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation*, vol. 2, nº 4, avril 1998 (www.eqao.com).

OFFICE OF RESEARCH ON EDUCATIONAL POLICY, *School Performance, Indicators and Change: Capacity for Development for English Language Schools*, Information Document, Université McGill, non daté (www.cel. mcgill.ca/orep).

OFFICE OF RESEARCH ON EDUCATIONAL POLICY, *School Performance Indicators: Information for School-Based Change*, Université McGill, non daté (www.cel. mcgill.ca/orep).

OFFICE OF RESEARCH ON EDUCATIONAL POLICY, *What Do We Mean by School Improvement?*, Partnership for School Improvement, Université McGill, non daté (www.cel. mcgill.ca/orep).

OISE, *Ça prend quoi pour faire une bonne école?*, (http://onteris.oise.utoronto.ca/sirec2/Bonne Ecole.html).

PARTNERSHIP FOR SCHOOL IMPROVEMENT, *School Self-Assessment. Measuring What Matters. A Starter Kit*, 1999.

PELLETIER, Guy et Richard CHARRON (sous la direction de), *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, 1998.

PELLETIER, Guy, « L'évaluation des programmes universitaires québécois : le cas des formations à l'enseignement », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2, juillet 1997.

PELLETIER, Guy (sous la direction de), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*, Montréal, Éditions AFIDES, 1998.

PERRENOUD, Philippe, « Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 2, 1997.

PETERS, Roger, « Some Snarks are Boojums. Accountability and the End(s) of Higher Education », *Change*, November/ December 1994 (II. A Faculty View).

PION, Nicole, « L'évaluation des enseignants dans le réseau collégial : un modèle de politique », *La revue des échanges*, vol. 12, n° 2, juin 1995.

PLANTE, Jacques, *Évaluation de la qualité*, Présentation à l'Admée, octobre 1998.

PROSPECTS, « The Evaluation of Education Systems : the View at the End of the 1990s », vol. xxviii, n° 1, March 1998 (www.unicc.org/ ibe/Publications/pr981int.htm).

PUMA, *Guide des meilleures pratiques à suivre pour l'évaluation*, Note de synthèse n° 5, Service de la Gestion Publique, OCDE, mai 1998 (www. oecd.org//puma/mgmtres/pac/pubs/ PB05/FR.pdf).

RÉGINALD GRÉGOIRE INC., *Les facteurs qui façonnent une bonne école. Rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique*, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1990.

RITCHER, Roland, « L'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur allemand », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 6, n° 2, juillet 1994.

RONDEAU, Jean-Claude, « La décentralisation des pouvoirs aux écoles », *Télescope*, vol. 4, n° 2, Observatoire de l'administration publique-ENAP, Québec (http://enap.uquebec.ca/observatoire/ Telescope/edu.html).

ROULET, Eddy, « Un exemple suisse : l'évaluation des unités d'enseignement et de recherche de l'université de Genève », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 6, n° 2, juillet 1994.

SALLINEN, Aino, Raimo KONTTINEN et Mauri PANHELAINEN, « Modèle interactif d'auto-évaluation. Évaluation de la qualité à l'Université de Jyväskylä. Étude pilote », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 6, n° 3, novembre 1994.

SANDERS, William L., « Value-Added Assessment », *The School Administrator*, vol. 55, n° 11, December 1998.

SAULOU, Jean-Yves, « Du tableau de bord au projet », *Éducation & Management*, n° 19, décembre 1997.

SIZER, John et Dugald MACKIE, « L'obligation de rendre davantage de comptes : le prix de l'autonomie », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, novembre 1995.

SIZER, John, « Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur : leçons à l'intention des pouvoirs publics », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 2, juillet 1992.

SMITH, Stuart L., M.D., *Rapport, Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada*, Association des universités et collèges du Canada, 1991.

SMITH, William J. et autres, *L'école élabore son profil de rendement*, Projet « Schools Speaking to Stakeholders », Bureau de recherche sur la politique scolaire (OREP), Université McGill, non daté (www.cel. mcgill.ca/orep).

SMITH, William J. et Tino BORDONARO, *Nos écoles accomplissent-elles leur mission? Élaborer des indicateurs de rendement scolaire*, Projet « Schools Speaking to Stakeholders », Bureau de recherche sur la politique scolaire (OREP), Université McGill, non daté (www.cel. mcgill.ca/orep).

ST. JAMES, Shirley, « Pour une tradition de l'évaluation de la qualité de l'enseignement », *Factuel*, mai 1999.

STOLL, Louise, *Supporting School Improvement*, Education Canada, Été 1998.

STUFFLEBEAM, Daniel L. *et al*, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Éditions NHP, Québec, 1980.

TAUSIG FORD, Christine, « Universities Take Aim on Performance Measures », *University Affairs*, February 1994.

THÉLOT, Claude, « L'évaluation du système éducatif français », *Revue française de pédagogie*, Institut national de recherche pédagogique, nº 107, avril-mai-juin 1994.

THÉLOT, Claude, *Politique d'évaluation au sein du système éducatif*, résumé des interventions, Conférence des Grandes Écoles, Congrès 97 (http://cge.asso.fr/ACT_27.html).

UNIVERSITÉ, « Dossier sur les indicateurs de performance », par Pierre Jalbert, vol. 5, nº 2, mars 1996.

UNIVERSITÉ, « L'évaluation ne devrait pas porter sur les individus mais sur les unités », Association suédoise des professeurs d'université (SULF), vol. 5, nº 3, mai-juin 1996.

UNIVERSITÉ LAVAL, *Énoncé de politique. Évaluation périodique des unités administratives*, juillet 1994.

UNIVERSITÉ LAVAL, *La planification par une politique intégrée des facultés*, février 1997.

UNIVERSITÉ LAVAL, *Politique d'évaluation des centres de recherche et des instituts d'études supérieures et sa mise en œuvre à l'Université Laval*, mai 1997.

VÄLIMAA, Jussi, « L'évaluation et l'examen par les pairs en Finlande. Point de vue des universitaires », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 6, nº 3, novembre 1994.

VÄLIMAA, Jussi, Tapio AITTOLA et Raimo KONTTINEN, « Conséquences de l'évaluation de la qualité : le cas de l'université de Jyväskylä, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, nº 2, juillet 1998.

VELD, Roeland in't, « L'avenir de l'évaluation dans l'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, nº 2, juillet 1991.

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC, *Rapport du Vérificateur général à l'Assemblée nationale pour l'année 1994-1995*, Chapitre 13 : L'utilisation des subventions versées aux universités, 1995.

VIEL, Diane, *La 48e session ministérielle de la CONFEMEN* (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage), information sur le programme PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) (www.meq.gouv.qc.ca/mequi/Mequidec98/auto1298.html).

WATERS, Gisele A., « Critical Evaluation for Education Reform », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 6, nº 20. November 3, 1998 (http://olam.ed.asu.edu/epaa/v6n20.html).

WAUGH, Russell F., « Gérer l'évaluation des facultés à l'université », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, nº 2, juillet 1997.

YUDOF, Mark G. and Ilene J. BUSCH-VISHNIAC, « Total Quality. Myth or Management in Universities? », *Change*, November/December 1996.

Annexe 1

Liste des personnes et des organismes consultés

Lors d'activités du Conseil

Assemblée annuelle

- M. Jacques L'Écuyer, président, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
- M. Guy Legault, agent de recherche, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation
- M. Jean Verlez, directeur adjoint, Commission scolaire de Sherbrooke

Visite du Conseil en région (Laval-Laurentides-Lanaudière)

- M. Georges Brissette, directeur, Centre d'études professionnelles de Saint-Jérôme
- M. Robert Renaud, Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, Commission scolaire Rivière-du-Nord, Saint-Jérôme
- M. Denis Massé, consultant (conférence-midi)
- M. Pierre De Garie, directeur adjoint, Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles
- M. François Cauchy, adjoint à la direction des études et responsable du Service du développement pédagogique, Cégep Montmorency, Laval
- M. Rhéal Sauvé, directeur, Bureau des centres d'études universitaires et de la formation sur mesure, Université du Québec à Montréal
- M. Jean Lacroix, directeur, Centre d'études universitaires de Lanaudière

Table ronde du conseil

- M. Gaëtan Boucher, président-directeur général, Fédération des Cégeps
- M. Maurice Labbé, président, Comité de vérification de l'évaluation des programmes (Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec)
- M. Robert Morin, président, Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement

Dans chacune des commissions du Conseil (conférenciers invités)

Commission de l'enseignement primaire

- M. Yves Archambault, directeur général, Commission scolaire de Montréal
- M. Pierre Émery, président, Association des directeurs d'école de Montréal

Commission de l'enseignement secondaire

- Mme Colette Lebel, directrice, École Maisonneuve, Commission scolaire de Montréal
- Mme Huguette Richard, directrice, Service de l'évaluation institutionnelle, Commission scolaire Marie-Victorin

Commission de l'enseignement collégial

- Mme Louise Chené, commissaire, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
- M. Gilles Raîche, conseiller pédagogique et répondant local de Performa, Cégep de l'Outaouais

Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires

- Mme Claire McNicoll, vice-rectrice aux études de 1er cycle et à la formation continue, Université de Montréal
- Mme Louise Milot, vice-présidente à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec

Lors d'activités du comité du rapport annuel

Représentants du corps enseignant primaire-secondaire

- M. Jocelyn Berthelot, conseiller à la recherche, Centrale de l'enseignement du Québec
- M. Marcel Leroux, vice-président, Fédération des syndicats de l'enseignement (CEQ)
- Mme Aline Tremblay, conseillère à l'action professionnelle, Fédération des syndicats de l'enseignement (CEQ)
- M. Alan Lombard, directeur général, Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) (entretien téléphonique)

Représentants du corps professoral des cégeps

- M. Pierre Patry, président et Mme Jocelyne Ouimet, Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ-CSN)
- M. Michel Boucher, M. Denis Arcand et Mme Nicole Fortin, Fédération des enseignantes et enseignants des cégeps et des collèges (FEC-CEQ)

Représentants du corps professoral des universités

- Mme Arpi Hamalian, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Concordia (pour la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université - FQPPU)
- M. Alain Laramée, professeur et président du syndicat des professeurs, Télé-Université (pour la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université - FQPPU)

Représentants des étudiants de l'enseignement supérieur

- M. Youri Chassin, coordonnateur à la recherche universitaire, Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ)
- Mme Johanne Paquin, Fédération étudiante collégiale du Québec (FEQ)

Par la permanence

Tables rondes avec des acteurs du primaire-secondaire

Conseils d'établissement des écoles Joseph-Hermas-Leclerc et Saint-Jean, commissaires d'écoles et représentants de la Commission scolaire Val-des-Cerfs, Granby :

- Pierre Bachand, parent, Joseph-Hermas-Leclerc
- Diane Beaudoin, parent, Saint-Jean
- Rollande Bouchard, commissaire, C.S. Val-des-Cerfs
- Martine Dostie, commissaire, C.S. Val-des-Cerfs
- François Émery, enseignant, Joseph-Hermas-Leclerc
- Renelle Fontaine, éducatrice spécialisée, Saint-Jean
- Blanche Gauthier Marcotte, enseignante, Saint-Jean
- Suzanne Goyette, commissaire, C.S. Val-des-Cerfs
- Diane Grasset Mercier, parent, Saint-Jean
- France Guilbault, enseignante, Joseph-Hermas-Leclerc
- Christian Labrecque, parent, Saint-Jean
- Lucie Lamarche, enseignante, Saint-Jean
- Richard Lecours, directeur général, C.S. Val-des-Cerfs
- Normand Martineau, professionnel non enseignant, Joseph-Hermas-Leclerc
- Christine Michaud, parent (présidente), Saint-Jean
- Diane Nadeau, enseignante, Saint-Jean
- Mona Ouellet, conseillère pédagogique, C.S. Val-des-Cerfs
- Claude Ouellette, directeur, Saint-Jean
- Jean-Pierre Quérat, personnel de soutien, Joseph-Hermas-Leclerc
- Pierre Routhier, enseignant, Joseph-Hermas-Leclerc
- Serge Striganuk, directeur, Joseph-Hermas-Leclerc
- Mario Tétreault, parent (président), Joseph-Hermas-Leclerc
- Maurice Tremblay, enseignant, Saint-Jean

Parents et enseignants membres de conseils d'établissement:

Écoles anglophones de Montréal:

- David Brodkin, parent (président), Riverdale High School, C.S. Lester-B.-Pearson
- Kathleen Broos, enseignante, John-Adams School, C.S. Riverside
- Jean-Paul Fossey, enseignant, Riverdale High School, C.S. Lester-B.-Pearson
- Marge Mapp, parent, Riverdale High School, C.S. Lester-B.-Pearson
- Colleen Marriner Aziz, enseignante, Riverdale High School, C.S. Lester-B.-Pearson, membre du Conseil supérieur de l'éducation
- Carol Swiston, enseignante, Royal Oak School, C.S. Riverside
- Richard Tomalty, parent, Courtland Park School, C.S. Riverside
- Catherine Weatherhall, parent, Mont-Bruno School, C.S. Riverside

Écoles de la Commission scolaire de Montréal:

- Germain Blanchard, parent, Polyvalente Saint-Henri
- Pierre Charrette, parent, École Saint-Antoine-Marie-Claret
- Pierre-Yves Cloutier, parent, École Saint-Émile
- Annie Desrochers, orthopédagogue, École Cœur-Immaculé-de-Marie
- Isabelle Forget, enseignante, École Cœur-Immaculé-de-Marie
- Linda Laurencelle, parent (présidente), École Madeleine-de-Verchères
- Denise Martel, parent, École Sophie-Barat
- Bernadette Morin, enseignante, École Sophie-Barat
- Marie-Andrée Thomas, parent (présidente), École La-Visitation
- Paul Vanasse, parent, École Saint-Jean-de-Matha

Écoles de la région de Québec:

- Francine Blanchet, enseignante, École Saint-Yves, C.S. des Découvreurs
- Jacques Bordage, parent (président), École La Seigneurie, C.S. des Premières-Seigneuries
- Lise Breton, enseignante, École La Seigneurie, C.S. des Premières-Seigneuries, membre du comité du rapport annuel 1998-1999
- Diane Gagnon, enseignante, École Saint-Yves, C.S. des Découvreurs
- Lucie Lévesque, enseignante, École de Rochebelle, C.S. des Découvreurs
- Nathalie Therrien, parent (présidente), École du Val-Joli, C.S.de la Capitale

Écoles de la Commission scolaire des Chic-Chocs, région de la Gaspésie:

- Lise Alain, parent (présidente), École L'Escabelle
- Johanne Banville, parent (présidente), École de l'Anse
- Hélène Béland, parent (présidente), École Gabriel-Le Courtois
- Jean-Marie Chrétien, parent, École L'Escabelle
- Jovette Côté, parent, École Gabriel-Le Courtois
- Ghislaine Fournier, parent, École Gabriel-Le Courtois
- Julien Imbeault, enseignant, École Gabriel-Le Courtois
- Sylvie Lavallée, parent, École Gabriel-Le Courtois
- Marlène Marin, parent, École Gabriel-Le Courtois
- Gino Miville, enseignant, École Gabriel-Le Courtois
- Mireille Petit, parent, École de l'Anse
- Pâquerette Sergerie, parent, membre du Conseil supérieur de l'éducation

Table ronde avec des directrices et directeurs de centres de formation professionnelle (ou leurs représentants)

- André Babin, directeur, Centre de formation professionnelle Le Tremplin, Thetford-Mines, C.S. de l'Amiante
- France Duchesne, Centre de formation professionnelle La Croisée, C.S. de Portneuf
- Raymond Gilbert, directeur, École Marie-de-l'Incarnation, C.S. de la Capitale
- Paul-André Poulin, directeur, CIMIC, Saint-Georges-de-Beauce, C.S. Beauce-Etchemin

Table ronde avec des directrices et directeurs de centres de formation professionnelle (ou leurs représentants)

- Jean-Claude Bellavance, directeur, Centre Louis-Jolliet, C.S. de la Capitale
- Bruno Bilodeau, directeur, Centre d'éducation des adultes de Sainte-Marie, C.S. Beauce-Etchemin
- Louis-Thomas Blais, directeur, la Maison des adultes, C.S. des Premières Seigneuries

- Norbert Boulé, directeur, Centre d'éducation des adultes des Chutes, C.S. des Navigateurs
- Germain Nadeau, directeur, Centre d'éducation des adultes L'Escale, Thetford-Mines, C.S. de l'Amiante
- Micheline Pelletier, directrice, Centre d'éducation des adultes le Normand-Saint-Charles, C.S. des Découvreurs
- Paulette Picard, directrice, Centre de formation Eastern Québec, C.S. Central Québec

Autres consultations

- Dominique Fournel, enseignante au Cégep Beauce-Appalaches et étudiante à la maîtrise à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (au sujet de l'évaluation des enseignants)
- Gaston Fréchette, coordonnateur, Service des relations professionnelles, Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement
- Michèle Gorry, retraitée, ex-directrice de l'École Miss Edgar's and Miss Cramp's, Westmount
- Jean Leclerc, directeur du Service des ressources humaines, Cégep François-Xavier-Garneau (au sujet du projet de création d'un centre d'intervention et de recherche en évaluation en collaboration avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval)
- Jacques Plante, chercheur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
- William Smith, chercheur, directeur du Bureau de recherche sur la politique scolaire/Office of Research on Educational Policy (OREP), Université McGill
- Jim Sullivan, coordonnateur de projet, Services à la communauté anglophone, ministère de l'Éducation,

Concernant l'identification des activités réalisées ou des projets en développement en matière d'évaluation institutionnelle dans les commissions scolaires et les écoles de leur territoire, une lettre a été adressée à chacune des commissions scolaires du Québec. Ont répondu à la demande d'information du Conseil :

- Buckingham Elementary School (Buckingham)
- Commission scolaire des Bois-Francs (Victoriaville)
- Commission scolaire du Lac-Abitibi (La Sarre)
- Commission scolaire de Laval
- Commission scolaire des Laurentides
- Commission scolaire de Montréal
- Commission scolaire des Sommets (Magog)
- Commission scolaire des Trois-Lacs (Vaudreuil-Dorion)
- Commission scolaire du Val-des-Cerfs (Granby)
- École Cascatelle, Kingsey Falls (C.S. des Bois-Francs)

Concernant le mode d'évaluation des programmes de formation (initiale et continue) à des fins d'accréditation, une lettre circulaire a été adressée aux ordres et corporations professionnels du Québec. Ont répondu à la demande d'information du Conseil :

- la Chambre des notaires du Québec
- le Collège des médecins du Québec
- l'Ordre des acupuncteurs du Québec
- l'Ordre des architectes du Québec
- l'Ordre des comptables agréés du Québec
- l'Ordre des comptables généraux licenciés du Québec
- l'Ordre des conseillers en relations industrielles du Québec
- l'Ordre des denturologistes du Québec
- l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
- l'Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec
- l'Ordre des médecins vétérinaires du Québec
- l'Ordre des opticiens d'ordonnances du Québec
- l'Ordre des optométristes du Québec
- l'Ordre professionnel des physiothérapeutes du Québec
- l'Ordre des psychologues du Québec
- l'Ordre professionnel des technologistes médicaux du Québec.

Une consultation ciblée a permis au Conseil de prendre connaissance d'un échantillon de politiques institutionnelles d'évaluation de programmes en vigueur dans quelques cégeps du Québec. Les politiques institutionnelles des cégeps suivants ont pu être consultées :

- Cégep Beauce-Appalaches (Saint-Georges-de-Beauce)
- Cégep de la Pocatière
- Cégep de la Gaspésie et des Îles
- John Abbott College (Sainte-Anne-de-Bellevue)
- Collège Ahuntsic (Montréal)
- Collège Laflèche (Trois-Rivières)
- Cégep de Granby Haute-Yamaska

- Collège Édouard-Montpetit (Longueuil)
- Cégep de Sainte-Foy

Participation de la permanence aux colloques suivants :

- *Perspectives nouvelles en évaluation. Des défis à notre mesure*, 20e session d'étude de l'ADMÉE (Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation), Saint-Hyacinthe, 29 octobre 1998 et SQÉP (Société québécoise d'évaluation de programmes), Saint-Hyacinthe, 30 octobre 1998.
- *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement*, Colloque international AFIDES (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires), Université de Montréal, 14-16 octobre 1998.
- *L'impact de la loi 180 sur l'interface services/ établissements*, Association des cadres scolaires du Québec, Conseil de la Commission professionnelle de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, Sainte-Foy, 8 et 9 avril 1999.
- *L'Évaluation... un progrès d'équipe!*, Association québécoise du personnel de direction des écoles, Lac-Beauport, 27 mai 1999.
- *L'évaluation institutionnelle - au service de l'école en projet et de son développement institutionnel*, Table ronde organisée par la revue *Le Point en administration scolaire* en collaboration avec le ministère de l'Éducation, Sainte-Foy, 6 octobre 1999.

Annexe 2

Mécanismes d'évaluation institutionnelle au primaire-secondaire

Quelques exemples

Dans la présente annexe, le Conseil reproduit **pour fins d'information** des exemples de pratiques institutionnelles mises en place ou projetées dans le milieu scolaire. Ces exemples lui proviennent des consultations effectuées tout au long de la préparation de son rapport sur l'évaluation institutionnelle. Il ne s'agit pas de « modèles » proposés à la communauté éducative, mais simplement une illustration d'initiatives en cours ou d'expériences passées dont pourra s'inspirer le milieu s'il le souhaite.

École Cascatelle, Kingsey-Falls, Commission scolaire des Bois-Francs

Évaluation institutionnelle réalisée au moyen d'un sondage sur le projet éducatif de l'école Cascatelle, 1996-2001, à mi-parcours. Ce sondage a eu lieu auprès des parents et auprès des élèves (deux versions différentes).

Sondage auprès des parents

Les objectifs visés étaient les suivants :

- Faire connaître les orientations de l'école et les actions déjà entreprises pour la réalisation du projet éducatif.
- Demander l'avis des parents sur la pertinence des orientations et des réalisations.
- Demander l'avis des parents sur les améliorations que l'école pourrait apporter pour enrichir son projet éducatif.
- Évaluer le niveau de satisfaction des parents en regard du projet éducatif.

Le sondage portait sur quatre « chapitres » pour lesquels des orientations étaient précisées, les différents moyens d'actualisation, le niveau d'appréciation des parents (beaucoup, assez, un peu, pas du tout) sur un total de 25 questions et leurs commentaires, le cas échéant. Les quatre chapitres étaient les suivants :

1. Développer les compétences de chaque enfant dans différents domaines d'apprentissage et dans différentes sphères d'activités de la vie.
2. Exercer un leadership motivationnel, humaniste et coopératif.
3. Vivre à l'ère des communications : actualiser l'âme du projet éducatif « La communication ».
4. Développer le rôle de l'école en tant qu'entreprise de services.

Exemple du premier chapitre (**extraits**) : Développer les compétences ...

Orientations

- *Compétences* : savoir, savoir-faire, savoir-être.
- *Domaines d'apprentissage* : affectif, artistique, culturel, intellectuel, moral, physique, psychologique, social, spirituel.
- *Sphères d'activités* : programmes d'enseignement, nouvelles technologies, relations humaines, activités hors-programmes.

Actualisation

- *Services d'enseignement et d'encadrement de haut niveau* : (exemples) respect des programmes d'enseignement du MEQ; application de la philosophie d'évaluation formative et sommative telle qu'encouragée par le MEQ et dans l'esprit des nouveaux programmes; périodes de récupération; activités de prolongement des matières (sorties éducatives, sportives et culturelles, expositions, ...); perfectionnement constant du personnel enseignant (congrès, formation, cours, ...), etc.

Appréciation sur :

1. La qualité des services d'enseignement.
2. La qualité des relations adultes-enfants.

3. L'intégration de l'informatique dans l'enseignement.

• *Services personnels à l'élève diversifiés*: services professionnels (psychologie, éducation spécialisée, mesures d'accueil, animation pastorale ...); interventions de groupes communautaires/activités de prévention et d'éducation (abus faits aux enfants, prévenir la délinquance, tabagisme/drogues ...).

Appréciation sur:

4. La qualité et la diversité des services personnels à l'élève.

• *Une vie étudiante riche et stimulante*: comités (conseil étudiant, comité environnement ...); activités-midis (English Club, informatique, musique); sorties éducatives (cours de patinage, de natation, Expo Sciences/Arts/ Technologie au cégep, camps de 3e et de 6e année ...); semaines thématiques (anglais, informatique, français); etc.

Appréciation sur:

5. La qualité de la vie étudiante.

6. La panoplie des activités offertes aux enfants.

Sondage auprès de tous les élèves
préparé par les membres du conseil étudiant (quatre objets à colorier, du plus petit au plus gros, en fonction du niveau de satisfaction: pas satisfait, un peu satisfait, assez satisfait, très satisfait).

23 questions réparties sur 5 thèmes:

1. *Atmosphère de l'école* (es-tu fier de ton école? trouves-tu que l'école est propre? te sens-tu en sécurité à l'école? est-ce que les membres du personnel sont accueillants? te sens-tu respecté par les amis de l'école? trouves-tu qu'il y a assez de jeux dans la cour?)

2. *Vie étudiante* (y a-t-il assez d'activités parascolaires? est-ce que les activités parascolaires sont intéressantes? aimes-tu les activités et les voyages organisés par l'école tout au long de l'année? comment trouves-tu le gala de fin d'année? trouves-tu que tu t'impliques bien dans tes travaux scolaires? fais-tu tout ton possible pour bien réussir?)

3. *Dîners* (trouves-tu que les surveillantes des dîneurs s'occupent bien de toi? trouves-tu que le menu est varié? aimes-tu la nourriture? as-tu l'impression d'en avoir assez pour ton argent? aimes-tu le fonctionnement des deux dîners?)

4. *Enseignement* (trouves-tu tes professeurs intéressants? aimes-tu leur façon d'enseigner? es-tu en accord avec les règles de vie de ta classe? ton attitude en classe favorise-t-elle ta réussite et celle des autres élèves du groupe?)

5. *Discipline* (es-tu d'accord avec les règlements de l'école? trouves-tu que les notes à l'agenda et les feuilles de réflexion sont de bons moyens pour ceux et celles qui ne respectent pas les règles? trouves-tu que les professeurs sont aussi sévères envers les garçons qu'envers les filles?)

Des suggestions demandées:

A) Si tu pouvais changer une chose dans ton école, que ferais-tu?

B) Si tu avais le choix de ne garder qu'une seule activité dans l'école, que choisirais-tu?

C) Écris tout ce que tu veux dire sur ton école.

D) Si tu avais le choix de ton école, choisirais-tu de rester à l'école Cascatelle et pourquoi?

Sources: *Projet éducatif de l'école Cascatelle, 1996-2001*, Sondage sur le projet à mi-parcours, Denise Letarte, directrice, janvier 1999. Sondage auprès des élèves, membres du conseil étudiant, février 1999.

École Miss Edgar's and Miss Cramp's, Westmount

Un projet d'évaluation institutionnelle réalisé pendant l'année scolaire 1992-1993

L'école Miss Edgar's and Miss Cramp's (ECS) est une école privée pour filles, de niveau primaire et secondaire, fondée en 1909. Elle accueille entre 300 et 400 jeunes filles.

La décision de procéder à une évaluation globale de l'école est venue du conseil d'administration de l'école qui souhaitait, pour des raisons de compétition avec des écoles semblables qui en faisaient un argument publicitaire, participer au processus d'évaluation à des fins d'agrément mis sur pied par l'Institut canadien des normes d'enseignement/Canadian Educational Standards Institute. Le leadership en a été assumé par la directrice en poste à ce moment, assistée d'une enseignante libérée à mi-temps pour remplir la tâche de coordonnatrice des travaux.

Conformément au modèle général d'évaluation de l'organisme d'accréditation, l'école a procédé à une auto-évaluation qui portait sur les aspects suivants:

1. La mission et les objectifs de l'établissement
2. Les élèves, la vie scolaire, la collectivité
3. Le programme d'études
4. Le corps professoral et les autres personnels
5. L'établissement et son administration

Des comités et sous-comités ont été mis en place avec une diversité de participants (administrateurs, enseignants, parents, personnels de soutien, élèves); des rencontres de consultation, entrevues, questionnaires ont permis aux divers comités de préparer le rapport d'évaluation soumis à l'Institut (près de 300 pages). À la suite de ce rapport, l'école a reçu un comité visiteur de l'Institut (huit personnes d'écoles ou universités canadiennes); celui-ci a ensuite produit un rapport d'évaluation accompagné de recommandations.

Sources: Mme Michèle Gorry, ex-directrice de l'école Miss Edgar's and Miss Cramp's et responsable de l'opération d'évaluation institutionnelle de l'établissement en 1992-1993; Canadian Educational Standards Institute.

Fédération des directeurs et directrices d'établissements d'enseignement

Dans son document sur l'évaluation institutionnelle, la FQDE propose trois démarches, une première qui s'appuie sur les secteurs d'activités d'un établissement et prend la forme d'un tableau de bord, une deuxième qui établit un référentiel à partir des points de vue de divers acteurs de l'établissement, une troisième qui renvoie à l'instrument d'auto-analyse mis au point par le ministère de l'Éducation en 1992. La première démarche est illustrée ici à titre d'exemple (extrait seulement).

Exemple de démarche d'évaluation institutionnelle
– à partir des secteurs d'activités d'un établissement scolaire –

Secteurs (fonctions et activités)	Préoccupations ou objets de mesure	Cibles mesurables ou objectifs	Instruments utilisés (voir section 5)
1. Gestion de l'établissement			
• Climat organisationnel	Évaluer le climat organisationnel de notre établissement	Atteindre une moyenne de 3 ou 4 au questionnaire	**Questionnaire:** *Le climat organisationnel de l'établissement* (p. 5)
• La gestion actuelle de l'établissement	Mesurer la gestion des services éducatifs, des ressources humaines, matérielles et financières de l'établissement et la participation des divers agents	• Maintenir des résultats supérieurs à la moyenne provinciale. • Améliorer les résultats de l'établissement par rapport à ceux de l'année précédente	**Questionnaire:** *Instrument d'auto-analyse: questionnaire sur la gestion* (p. 11)
• Planification stratégique	Mesurer les éléments de planification stratégique: mission, vision, valeurs, etc.	Maintenir le niveau d'adhésion actuel du personnel aux éléments de planification stratégique	**Questionnaire:** *Évaluation de la vision, de la mission...* (p. 23)

Secteurs (fonctions et activités)	Préoccupations ou objets de mesure	Cibles mesurables ou objectifs	Instruments utilisés (voir section 5)
2. Ressources humaines			
• Implication du personnel	Déterminer le type de relations interpersonnelles établies par les enseignants dans notre établissement	Améliorer le niveau des relations interpersonnelles de sorte qu'il se rapproche de la notation «4» à l'instrument proposé	**Questionnaire:** *Le comportement des enseignants (section B): relations interpersonnelles* (p. 35)
	Préciser le niveau d'entreprenariat du personnel de l'établissement	Obtenir un rapprochement entre les niveaux d'importance et le degré de satisfaction par rapport aux caractéristiques présentées (Écart moyen de 1 ou 2)	**Questionnaire:** *L'enseignant, un entrepreneur?* (p. 39)
	Favoriser un questionnement du personnel enseignant en rapport avec les habiletés cognitives manifestées dans leur enseignement	Se rapprocher de la notation «4» à l'instrument proposé pour mesurer cette dimension du travail de l'enseignant	**Questionnaire:** *Le comportement des enseignants (section C): les habiletés cognitives* (p. 37)
	Mesurer la qualité de la motivation du personnel	Se rapprocher de «4» à l'instrument proposé pour mesurer la motivation du personnel enseignant	**Questionnaire:** *Le comportement des enseignants (section A): motivation* (p. 33)
3. Pédagogie			
• Qualité de l'enseignement	Mesurer la qualité des orientations pédagogiques des enseignants relatives à l'amélioration de l'apprentissage des élèves	Obtenir un niveau moyen de résultats qui se situe à 3 et 4 dans l'échelle des activités proposées	**Questionnaire:** Instrument adapté de Roueche et Baker sur les comportements des enseignants (p. 33)
• Pratiques pédagogiques	Mesurer l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants sur les élèves	Obtenir un niveau moyen de résultats qui se situe à 3 et 4 dans l'échelle des activités proposées	**Questionnaire:** Instrument adapté de Roueche et Baker sur le comportement des enseignants (p. 33)
• Intégration des NTIC	Évaluer annuellement le plan de l'établissement sur l'intégration des NTIC	Atteindre les cibles fixées chaque année dans le plan d'intégration des NTIC dans l'établissement	• Observations des diverses situations • Taux d'utilisation du laboratoire d'informatique
• Matériel didactique	Évaluer annuellement les besoins en nouveau matériel	Identifier les besoins à l'intérieur des budgets disponibles	Liste du matériel nécessaire en fonction des budgets disponibles

Secteurs (fonctions et activités)	Préoccupations ou objets de mesure	Cibles mesurables ou objectifs	Instruments utilisés (voir section 5)
4. Réussite éducative			
• Évaluation des élèves	Mesurer le taux de réussite des élèves à chaque étape et pour l'année	Atteindre un taux de réussite d'au moins 80% dans chacune des matières: • à chaque étape • pour l'année	Taux de réussite dans chaque matière: • à chaque étape • pour l'année
• Taux de redoublement	Mesurer le taux de redoublement chaque année	Diminuer le taux de redoublement de 10%	Nombre d'élèves qui doivent reprendre leur année par rapport à l'année précédente
5. Services			
• Services complémentaires	Mesurer la qualité des orientations relatives aux services complémentaires	Obtenir un degré de satisfaction de l'équipe-école de l'ordre de 75%	**Questionnaire:** *Évaluation des services complémentaires* (p. 43)
• Vie étudiante	Évaluer la qualité de l'ensemble du dossier sur la vie étudiante	Obtenir un degré de satisfaction des élèves et de l'équipe-école de l'ordre de 75%	**Questionnaire:** *Auto-évaluation de l'animation de la vie étudiante* (p. 47)
6. Encadrement			
• Organisation du temps • Règlements de l'établissement • Information • Les activités parascolaires	Mesurer divers aspects de l'encadrement des élèves dans l'établissement	Obtenir un résultat moyen moins élevé que celui de la moyenne provinciale au questionnaire	**Questionnaire:** *Instrument d'auto-analyse du MEQ: questionnaire aux élèves* (p. 51)
• Procédures de contrôle des absences et retards	• Mesurer le taux d'absentéisme en général • Mesurer le taux d'absentéisme non motivé • Mesurer le taux de retards non motivés	• Identifier le nombre d'absences par étape • Diminuer le taux d'absences non motivées • Diminuer le nombre de retards non motivés	Nombre d'élèves absents (20 périodes/étape) Nombre d'élèves inscrits à la retenue du midi Nombre d'élèves inscrits à la retenue du midi pour retards non motivés

Secteurs (fonctions et activités)	Préoccupations ou objets de mesure	Cibles mesurables ou objectifs	Instruments utilisés (voir section 5)
7. Finances et équipement			
• Ressources financières et matérielles	Mesurer la qualité des orientations en matière de ressources financières et matérielles	Obtenir un degré de satisfaction de l'équipe-école de l'ordre de 75%	**Instrument:** *Évaluation des orientations relatives aux ressources financières et matérielles* (p. 65)
• Environnement physique	Évaluer l'état du bâtiment	Identifier les éléments qui demandent amélioration (cote c ou d)	**Questionnaire:** *Évaluation de l'état des immeubles* (p. 67)
• Procédures d'achats, de réparations, etc.	Connaître l'importance de la réparation du bâtiment	Identifier le taux du budget d'entretien consacré à la réparation	État du budget
8. Santé et sécurité			
• Plan d'urgence	Mesurer le degré d'efficacité de l'exercice d'incendie	Maintenir le temps d'évacuation de l'établissement à sa situation actuelle	Compte rendu de la rencontre annuelle d'évaluation avec le chef des pompiers
• Politique de premiers soins	Mesurer le niveau de sécurité de l'établissement	• Diminuer le nombre d'accidents des élèves de 10%	Nombre de rapports d'accidents des élèves
		• Diminuer le nombre d'accidents des employés de 50%	Nombre de rapports d'accidents des employés
9. Relations avec le milieu	Mesurer le niveau de collaboration de l'établissement avec les parents	Augmenter le niveau actuel de collaboration avec les parents de 10%	**Questionnaire:** *Questionnaire à l'intention des parents* (p. 83)

Source: Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, *L'évaluation institutionnelle*, 1999.

Commission scolaire des Sommets, Magog (projet)

Un comité de travail, formé principalement de directions d'établissement, a travaillé à l'élaboration d'un projet de « politique de développement institutionnel ». Les membres du comité consultatif de gestion ont pris part au processus au moyen d'une journée de perfectionnement collectif sur le sujet. Le projet stipule que tout gestionnaire est responsable du développement et du bon fonctionnement de son unité administrative. Il doit donc disposer des référentiels nécessaires à l'application de la politique de développement institutionnel. Les référentiels de développement éducatif – projet éducatif pour les écoles, projet d'établissement pour les centres, vision éducative pour la commission scolaire – seront généralement révisés en profondeur au plus tard tous les six ans. En cohérence avec ces référentiels, chaque gestionnaire situera l'ensemble des activités de son unité administrative dans une planification stratégique d'une portée triennale, traduite annuellement dans un plan d'action.

Voici quelques **extraits** de ce projet, en lien avec la problématique de l'évaluation institutionnelle. Dans le document de référence, un graphique permet d'illustrer l'intégration des diverses notions qui constituent la toile de fond du projet de politique.

2. Champ d'application et responsabilités

2.1 Champ d'application

2.1.1 La politique s'applique à toutes les unités administratives de la Commission, à savoir:

- la direction générale;
- les services;
- les écoles;
- les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes.

2.2 Responsabilités

2.2.1 Chaque responsable d'unité administrative est responsable de l'application de la politique, dans le respect des instances de consultation et d'approbation définies dans la *Loi sur l'instruction publique*. En conséquence:

- le directeur général est responsable du développement institutionnel corporatif de la commission scolaire;
- les directeurs de service sont responsables du développement institutionnel de leur service;
- les directeurs d'écoles et de centres sont responsables du développement institutionnel de leur établissement.

3. Le processus de développement institutionnel

3.4. L'évaluation institutionnelle

3.4.1 Chaque gestionnaire évalue régulièrement, dans l'action, le déroulement des activités dans son unité administrative et prend les mesures appropriées pour les corriger, les soutenir ou les développer. Il s'agit d'une évaluation de **régulation**.

3.4.2 À la fin de chaque année, le gestionnaire procède à une évaluation complète de la situation dans son unité administrative, en regard des objectifs formulés dans le plan d'action. Cette évaluation s'effectue, selon les objets, avec la participation des membres du personnel de l'unité administrative. Il s'agit d'un **bilan**.

3.4.3 Le bilan doit obligatoirement inclure une évaluation précise des objets nommément identifiés comme objets de reddition de comptes dans la *Loi sur l'instruction publique*. [...]

3.4.4 Les éléments essentiels et les conclusions de ce bilan sont synthétisés dans le **rapport annuel du gestionnaire**. Celui-ci passe en revue les divers secteurs d'activité de l'unité administrative, énumère les réalisations et identifie les problèmes à résoudre et les opérations à poursuivre.

3.4.5 Le rapport annuel est transmis par le gestionnaire à son supérieur ou à l'instance dont il relève. Ce rapport fait ensuite l'objet d'une rencontre et d'une discussion. Il s'agit d'une **reddition de comptes**.

3.4.6 La phase de reddition de comptes s'accompagne d'une réévaluation des priorités et des mandats. Il s'agit d'une évaluation **prospective**, destinée à baliser l'élaboration du prochain plan d'action. C'est la fin du cycle courant d'évaluation institutionnelle et le début du cycle suivant.

3.4.7 Le rapport annuel de la commission scolaire, prévu à l'article 220 de la *Loi sur l'instruction publique*, est élaboré sous la responsabilité du directeur général et est adopté par le conseil des commissaires. Dans l'élaboration de ce rapport, le directeur général tient compte des rapports annuels qui lui ont été remis par les gestionnaires sous sa responsabilité, de façon à permettre à la commission scolaire de rendre compte, conformément à la Loi, des activités éducatives et culturelles de ses établissements.

Quelques **définitions pertinentes** tirées de l'annexe 2 du projet de politique:

Développement institutionnel:

Processus et modalités par lesquels le personnel d'une institution réussit à consolider ses acquis positifs, à corriger ses lacunes et à assurer son évolution continue. (R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation.*)

Évaluation institutionnelle:

Processus par lequel une instance de responsabilité (ici, la direction) juge de l'ensemble de la performance et du fonctionnement d'une organisation dont elle a la responsabilité (ici, un établissement ou un service) en confrontant l'analyse de la réalité des différents secteurs de l'organisation avec les référentiels (ici, le projet éducatif et les politiques de gestion) afin de préparer des actions de gestion destinées à corriger, soutenir et améliorer cette organisation.

L'évaluation institutionnelle est une composante du développement institutionnel. Elle se traduit dans l'action par

la **supervision professionnelle** (qui concerne les actes professionnels du personnel autre que de direction) et par l'**évaluation des pratiques de gestion** (qui concerne les actes professionnels de la direction et le fonctionnement de l'institution).

Politiques (de gestion) :

Ensemble de règles à suivre, de normes à respecter et de procédures à appliquer (des « façons de faire ») dans certaines situations courantes de la vie d'une organisation. Habituellement, ces politiques sont consignées dans un document de référence : ce sont les politiques **formelles**. Mais des façons de faire, tout aussi contraignantes, peuvent aussi relever des habitudes de gestion ou de la tradition et constituent des politiques **informelles**, qui constituent des éléments de la culture institutionnelle.

Le nombre de politiques formelles varie d'une organisation à l'autre, compte tenu de la taille de l'organisation, de la rigueur de sa gestion et de la nature de ses opérations. Dans une école, on pourrait trouver, à terme et à titre d'exemple, les politiques suivantes :

*Dans le domaine **administratif** :*

- Politique budgétaire;
- Politique d'achats et d'octroi de contrats;
- Politique d'embauche et de gestion des ressources humaines;
- Politique d'utilisation des locaux;
- Politique de consultation et d'information;
- Politique de perfectionnement;
- ...

*Dans le domaine **pédagogique** :*

- Politique d'évaluation des apprentissages;
- Politique d'acquisition de matériel didactique;
- Politique d'utilisation pédagogique des TIC;
- ...

*Dans le domaine **éducatif** :*

- Politique d'encadrement des élèves;
- Politique d'accès aux services professionnels;
- Politique de gestion des cas lourds;
- ...

Sources : Commission scolaire des Sommets, *Politique de développement institutionnel* (projet), Document de travail, mars 1999; Serge Bonneville, Services éducatifs.

Commission scolaire Val-des-Cerfs, Granby

Une démarche d'évaluation institutionnelle en voie d'expérimentation : **Extraits** du document de travail

« Introduction

[...] Le présent document se veut un projet d'outil de travail permettant au directeur de l'école de faire le bilan des activités de son école. Il s'agit d'un projet parce qu'il pourra être "ajusté" à la lumière d'une expérimentation qui devra se faire sur une période relativement longue (3 à 5 ans).

L'outil a le mérite d'avoir identifié un certain nombre de dimensions à analyser pour mieux cerner le vécu de l'école. Pour chaque dimension, les indicateurs, qui se veulent le plus souvent possible objectifs et mesurables, viennent préciser de façon plus spécifique ce qui devrait être analysé pour porter un jugement sur la performance de l'école et se donner un ou des plans d'action.

Il est important de noter en terminant que l'outil d'évaluation institutionnelle vise essentiellement à aider le milieu, à porter un jugement et à se donner des plans d'action sur l'institution au sens large et non sur chacun des individus qui y œuvrent, l'évaluation institutionnelle et l'évaluation du personnel étant à notre avis deux "choses" différentes. »

Le tableau 1 illustre les objets retenus pour l'évaluation institutionnelle au secondaire, les dimensions selon lesquelles ils sont évalués et les indicateurs utilisés pour ce faire.

Le tableau 2 illustre l'outil d'évaluation utilisé pour l'objet d'évaluation : « Réussite des élèves », dans sa dimension « Réussite scolaire », à partir des indicateurs suivants : taux de réussite dans les matières à promotion, taux de réussite dans les matières à sanction, taux de diplomation. À noter que les données quantitatives sont fournies par la commission scolaire; l'information sur les précisions ou facteurs expliquant la situation ainsi que celle sur les actions sont du ressort de l'école.

Le tableau 3 illustre l'outil d'évaluation utilisé pour l'objet d'évaluation « Projet éducatif », dans sa dimension « Règlements de l'école », à partir des indicateurs suivants : connaissance des règlements par les élèves, les parents et les intervenants, nombre de manquements aux règlements, lien des règlements avec le projet éducatif.

Source : *Instrument d'évaluation institutionnelle*, Mona Ouellet, conseillère pédagogique en mesure et évaluation, Commission scolaire Val-des-Cerfs, Granby, 1998.

Tableau 1
Exemple d'une démarche d'évaluation institutionnelle au secondaire

Réussite des élèves

réussite scolaire

taux de réussite dans les matières à promotion

taux de réussite aux épreuves obligatoires

cheminement scolaire

pourcentage des élèves doubleurs par niveau

pourcentage des élèves qui sont à leur 7e année au primaire

Gestion administrative

ressources matérielles

utilisation des budgets décentralisés

investissements dans l'école

consommation énergétique

état de l'environnement

ressources financières

états financiers par poste budgétaire

états financiers des 5 dernières années

secrétariat général

contrôle des effectifs scolaires

tenue des dossiers d'élèves

tenue du registre du conseil d'établissement

Projet éducatif

règlements de l'école

connaissance des règlements

règlements enfreints

lien des règlements avec le projet éducatif

projets pédagogiques

existence de projets particuliers

lien des projets avec le projet éducatif

activités parascolaires

nombre d'activités proposées

participation des élèves

participation des enseignants et des parents

lien des activités avec le projet éducatif

Pédagogie

enseignement

présence d'approches novatrices

participation aux activités de perfectionnement

évaluation des apprentissages

conformité des instruments avec le programme

informations données aux élèves

fréquence des évaluations sommatives

variété des moyens d'évaluation

matériel pédagogique

qualité du matériel

quantité du matériel

supervision pédagogique

actions de la direction d'école

Relations

information et consultation

informations aux élèves, parents, intervenants

consultation des élèves, parents, intervenants

relations école-milieu

liens avec la communauté

activités de financement

Ressources humaines

évaluation du personnel

instruments ou moyens d'évaluation

fréquence des évaluations

Évaluation institutionnelle interne

autoanalyse de l'école

identification de la situation actuelle

plan d'action

Tableau 2

Exemple d'un instrument d'évaluation institutionnelle au secondaire
– réussite des élèves –

Objet: Réussite des élèves
Dimension: Réussite scolaire
Indicateurs:
- Taux de réussite dans les matières à promotion
- Taux de réussite dans les matières à sanction
- Taux de diplomation

Situation actuelle

Juin 1997	Français		Mathématique		Anglais	
	école	C.S.	école	C.S.	école	C.S.
2e secondaire	72,2	88,9	86,6	90,5	84,6	92,3
3e secondaire	86,5	89,7	91,7	92,1	96,0	96,9
4e secondaire	80,0	88,3	93,3 (416) 92,5 (436)	92,9 (416) 92,8 (436)	71,0	71,5
5e secondaire	96,7	96,5	93,6 (536) 94,0 (536)	85,2 (574) 86,8 (574)	82,6	81,9

Histoire	École	C.S.
4e secondaire	81,6	82,0

Taux de diplomation (juin 1997): 64,9 %

Précisions ou facteurs expliquant la situation

Histoire, 4e sec.:
- révision des planifications
- journées de révision avant l'examen de reprise.

Français, 5e sec.:
- bonne réussite conséquente aux formations antérieures.

Actions (moyens pour améliorer la situation, projets spécifiques, réinvestissement, suites à donner...)

De façon générale:

- Définir un objectif de l'école d'augmenter le taux de réussite, se fixer un pourcentage...
- Demander à chaque département de définir des moyens.
- Parfaire les connaissances en évaluation formative et sommative.
- Favoriser les comités de correction.
- Donner plus d'emphase à la récupération du samedi matin.
- Recevoir les planifications entre autres en anglais 2e, 3e, 4e et 5e secondaire.
- Donner plus de place à la synthèse dans les planifications.
- Préparer les élèves directement à l'examen.

Français 5e secondaire:

- Pour l'épreuve de production écrite (MEQ) de mai 1998, un changement majeur est apporté dans la grille d'évaluation: les preuves ou faits cités par les élèves devront être véridiques et vérifiables.
- Une formation avec une correctrice du MEQ est donc organisée le 20 avril pour toutes les enseignantes et tous les enseignants de 5e secondaire.
- L'offre est également faite aux enseignants de 4e secondaire.

Anglais 5e secondaire :

Pour le volet de compréhension dans lequel nos élèves performent moins bien, une formation a été organisée par la conseillère pédagogique pour le personnel. Des outils plus intéressants sont développés.

Mathématiques 536 :

Formation prévue pour le nouveau programme le 20 et le 28 avril.

Mathématiques 514 :

Formation prévue le 20 avril. La deuxième journée est à déterminer quand le personnel qui enseignera le programme sera connu.

Tableau 3

Exemple d'un instrument d'évaluation institutionnelle au secondaire

– projet éducatif –

Objet : Projet éducatif

Dimension : Règlements de l'école

Indicateurs :
- Connaissance des règlements par les élèves, les parents et les intervenants
- Nombre de manquements aux règlements
- Lien des règlements avec le projet éducatif

Situation actuelle

1. **Les règlements de l'école sont-ils connus du personnel, des élèves, des parents?**
   Oui.
2. **Quels sont les règlements les plus fréquemment enfreints par les élèves?**
   - Les absences non motivées
   - La ponctualité
   - Les retenues et les travaux non faits
   - La drogue
3. **Les règlements sont-ils en lien avec les valeurs exprimées à l'intérieur du projet éducatif?**
   Oui.

Précisions ou facteurs expliquant la situation

- Une déresponsabilisation de plusieurs élèves : c'est important pour nous et non pour eux.
- Peu d'appui de plusieurs parents; plusieurs ont démissionné.
- Le personnel enseignant remet la responsabilité à la direction et la direction l'accepte...

Actions (moyens pour améliorer la situation, suites à donner...)

Nous sommes présentement à revoir le code de vie des élèves.

Comment responsabiliser tous les intervenants :
- les élèves
- les parents
- le personnel enseignant
- le personnel professionnel

Direction : prendre davantage de leadership et responsabiliser tous les intervenants au lieu de gérer toutes les situations...

Commission scolaire de Montréal

Dans le cadre d'une session de travail sur la démarche de planification et d'évaluation institutionnelles, la planification annuelle est présentée comme une démarche en quatre étapes:

1. Identification des indicateurs;
2. Analyse de la situation actuelle;
3. Élaboration et mise en place du plan d'action;
4. Évaluation du plan d'action annuel et évaluation institutionnelle.

Étape 4: L'évaluation du plan d'action annuel et l'évaluation institutionnelle

4.1 La définition de l'évaluation institutionnelle

L'évaluation institutionnelle consiste à:

- porter un jugement sur les résultats atteints;
- décider des lieux ou des objets de réinvestissement.

4.2 Les fonctions de l'évaluation institutionnelle

L'évaluation institutionnelle comporte deux fonctions critiques:

- pour maintenir, améliorer et étendre la qualité des services à rendre à la clientèle, dans tous les secteurs d'intervention;
- pour rendre compte des résultats atteints, du degré d'amélioration et des pistes d'amélioration envisagées.

4.3 Les opérations à mener

- analyser le degré d'atteinte des objectifs;
- critiquer la démarche de réalisation du plan d'action;
- convenir des ajustements à apporter.

4.4 L'évaluation du projet éducatif versus celle du plan d'action

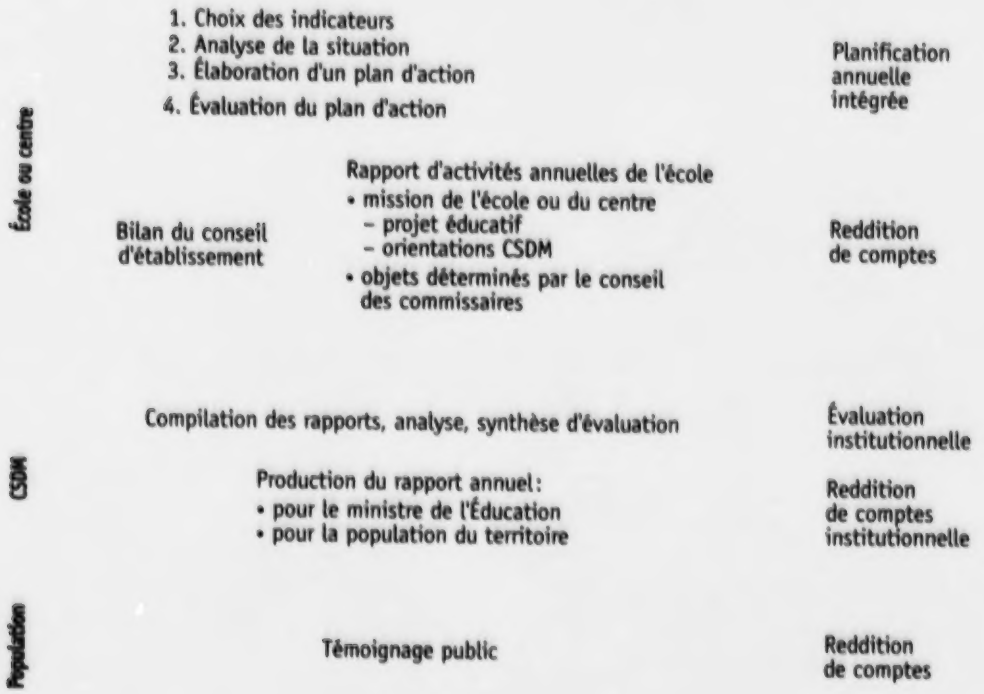
L'évaluation intermédiaire

- Cette évaluation fait partie intégrante du cycle du projet éducatif. Elle se fait donc en cours de processus.
- Elle est en lien avec le plan d'action annuel retenu pour actualiser le projet éducatif.
- Elle permet de garder le projet éducatif et les plans d'actions annuels bien centrés sur la réalité évolutive du milieu.

L'évaluation finale

- Cette évaluation se fait à la fin d'un cycle de projet éducatif. Elle sert d'appui à l'élaboration du prochain projet éducatif.
- Elle porte sur les trois choses suivantes:
  - la conception du projet éducatif;
  - la réalisation du projet éducatif;
  - les résultats et les effets obtenus.

L'évaluation institutionnelle et la reddition de comptes à la CSDM



Commission scolaire Marie-Victorin, Rive sud de Montréal

Création d'un service d'évaluation institutionnelle

Extraits d'une communication présentée lors d'une séance de consultation réalisée en collaboration avec la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation (10 décembre 1998)

« L'évaluation institutionnelle : source de développement

[...] Pour permettre aux directions d'établissement de remplir leur obligation de reddition de comptes auprès de la communauté et de la Commission scolaire d'une part et que d'autre part, la Commission scolaire puisse assurer à la population des services de qualité et procéder à une distribution équitable des ressources allouées, la Commission scolaire Marie-Victorin a choisi de se doter d'un service de l'évaluation institutionnelle.

Démarche d'implantation de l'évaluation institutionnelle

1. Service de l'évaluation institutionnelle

1.1. Mandat[...]

le Service de l'évaluation institutionnelle assure une démarche par laquelle la Commission scolaire, les services et les établissements analysent et font le point sur un ou plusieurs aspects de la qualité des services offerts à la population scolaire jeune et adulte et des résultats, afin de mieux s'ajuster aux exigences de son environnement et d'en rendre compte.

Le Service a comme mandat d'accompagner les diverses instances et de coordonner les différentes phases de la mise en place de l'évaluation institutionnelle.

1.2. Le rôle du Service consiste à :

- Accompagner et soutenir les directions d'établissement et de service dans l'implantation et le suivi de l'évaluation institutionnelle, dans la sélection et l'analyse des informations;
- Fournir au personnel de direction des établissements et des services les informations qu'il juge pertinentes pour apprécier le développement de leur établissement ou de leur service;
- Rendre disponibles au personnel de direction les informations requises pour répondre à leur obligation de reddition de comptes.

[...]

2. Comité de pilotage

2.1. Mandat

Pour favoriser la réussite de cette démarche, le comité de pilotage mis en place a comme mandat de :

- Planifier la démarche d'évaluation institutionnelle;
- Procéder à la création d'un comité de travail;
- Valider les travaux réalisés par ce comité;
- Effectuer l'audition auprès de leurs groupes respectifs.

Les membres du comité de pilotage ont à réfléchir sur le concept de l'évaluation institutionnelle, les enjeux et les stratégies qui devront être mises en place pour faire de l'évaluation institutionnelle un instrument dynamique pour stimuler le développement des établissements et des services.

Ce mandat implique également pour les membres de ce comité de collaborer au développement d'un modèle d'évaluation institutionnelle et d'en faire la promotion dans leur environnement respectif.

[...]

2.2. Composition du comité

Le comité est composé de représentantes ou de représentants du Conseil des commissaires, d'établissements, de services, de syndicats, de parents et d'associations étudiantes [28 personnes]. De plus, la directrice générale adjointe, la directrice du Service de l'évaluation institutionnelle et des personnes-ressources sont membres de ce comité [5 personnes].

[...]

Le défi à relever est de faire de l'évaluation institutionnelle une activité intégrée dans la gestion des établissements et des services dans le but d'accroître la réussite des élèves jeunes et adultes.

Il est primordial que l'établissement ou le service procède à son auto-évaluation pour revoir son projet éducatif, son plan d'action à la lumière des informations recueillies.

L'implication de l'ensemble du personnel de même que des instances officielles est un prérequis pour que cette démarche soit une réussite et soit porteuse de résultats. »

Source : Mme Huguette Richard, directrice du Service de l'évaluation institutionnelle, Commission scolaire Marie-Victorin.

Groupe régional de réflexion sur l'évaluation institutionnelle (Commissions scolaires de Laval, de la Seigneurie-des-Mille-Îles, des Laurentides, des Affluents, de la Pointe-de-l'Île)

À partir d'un document de travail portant sur la « recherche d'un modèle d'évaluation institutionnelle dans un contexte de reddition de comptes sur la réussite éducative » et réalisé à la Commission scolaire de Laval, le Groupe régional se propose d'expérimenter le modèle proposé afin de valider sa viabilité dans divers contextes éducatifs. À cet égard, les « foyers d'expérimentation » choisis comprennent, entre autres, des établissements du primaire, du secondaire, d'enseignement professionnel chez les adultes, un conseil d'établissement au secondaire.

La dynamique préconisée porte sur « la réalisation du projet éducatif de l'école dans un processus d'analyse institutionnelle selon une approche systémique ». On y précise que « l'école s'évalue et serait évaluée selon l'ensemble des facteurs qu'elle a retenus par le biais d'une analyse systémique de la dynamique de son milieu » et « tient compte des liens interactifs entre les individus et la mise en œuvre du référentiel de la réussite éducative de projet éducatif ».

La démarche proposée vise « à tenir compte de tous les constituants de cette nouvelle réalité pédagogique [issue des modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique*], tant pour l'école que pour les services de l'enseignement de la commission scolaire, tout en optant pour une approche opérationnelle qui devrait assurer le changement escompté ». « La modélisation d'un référentiel de la réussite éducative qui s'inspire des nouvelles découvertes pédagogiques des sciences dites "contributives"; l'analyse institutionnelle des besoins du milieu selon une approche systémique qui permet de respecter les individus et la réalité du milieu; la mise en œuvre de projets-école qui permet de concrétiser le projet éducatif selon les besoins factuels que l'institution a priorisés », constituent, de façon très succincte, la démarche d'évaluation institutionnelle adoptée par le Groupe régional.

Sources : Mme Christiane Lachaîne, directrice, Service de l'enseignement, Commission scolaire de Laval; document de travail : *Document de recherche sur un modèle d'évaluation institutionnelle dans un contexte de reddition de comptes sur la réussite éducative* (47 p. + annexes), Michel Ouellette, conseiller pédagogique en mesure et évaluation.

« Schools Speaking to Stakeholders/L'école parle à ses intervenants », Projet de recherche collective en milieu scolaire anglophone

Partenariat de recherche entre :

- les Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation du Québec;
- la Commission scolaire protestante de Châteauguay Valley;
- la Commission des écoles catholiques de Montréal (secteur anglophone);
- la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal;
- la Commission scolaire Western Québec;
- le Bureau de recherche sur la politique scolaire (OREP) de l'Université McGill.

Réalisé de 1994 à 1998, ce projet de recherche sur les profils de rendement des établissements scolaires s'inscrit dans la foulée des travaux effectués en Écosse sur l'auto-évaluation des écoles dans une perspective d'amélioration.

Le projet avait pour but d'atteindre les objectifs suivants :

- recueillir, analyser et diffuser des renseignements sur chacune des écoles participant au projet (13 à la fin du projet);
- élaborer un cadre souple permettant à l'école de communiquer aux principaux intervenants du milieu des renseignements importants sur sa situation, au moyen d'un « profil de rendement de l'école ».

Des thèmes de rendement scolaire ont été définis avec les écoles pour les aider à déterminer les aspects qu'elles souhaiteraient explorer sous l'angle des résultats et des conditions de l'école, les indicateurs nécessaires, les sources et méthodes de collecte de données (données statistiques déjà disponibles, questionnaire d'opinions – élèves, enseignants, parents). Ces thèmes pouvaient être les suivants : résultats d'élèves, enseignement et apprentissage, activités parascolaires, atmosphère et administration, équipement, relations avec le personnel, participation des parents, ou d'autres thèmes définis en fonction des priorités de l'établissement. Le soutien technique au traitement des données brutes recueillies à partir du questionnaire a été fourni par l'équipe de l'OREP, mais c'est l'équipe-école qui interprétait les résultats. À la fin du processus, les écoles ont diffusé les conclusions de leur étude selon une forme appropriée aux intervenants concernés (études de cas, graphiques, illustrations, etc.).

« Pour les participants et participantes, l'expérience a révélé que le temps, les ressources et le soutien jouent un rôle de premier plan dans un exercice d'auto-évaluation. Tout effort de soutien nécessite des ressources humaines et financières ainsi que du temps pour que ces ressources puissent être utilisées avec efficience et efficacité. Les personnes-ressources et les réseaux de soutien externes sont nécessaires [...] Leur rôle doit compléter et non supplanter celui du personnel de l'école, de même que renforcer le sentiment d'appartenance à l'école, plutôt que l'affaiblir. »[1]

Une trousse d'instrumentation a résulté du projet pilote : *School Self-Assessment, Measuring What Matters, A Starter Kit* et est offerte aux écoles anglophones du Québec par le Partnership for School Improvement (the Faculty of Education, McGill University; Services à la communauté anglophone du MEQ; the Québec Provincial Association of Teachers; the Association of Directors General of English Schools of Québec; the Association of Administrators of English Schools of Québec; the Québec Association of Independent Schools).

Sources : William J. Smith, directeur de l'OREP; Jim Sullivan, Services à la communauté anglophone, ministère de l'Éducation.

1. William J. Smith, Rishma Peera et Carolyn Sparkes, *L'école élabore son profil de rendement*, 11 p., non daté. (adresse Internet : www.cel.mcgill.ca/orep).

Annexe 3

Indicateurs et critères d'évaluation utilisés en éducation

Quelques exemples

Le Conseil présente les nombreux indicateurs ci-dessous **à titre d'information seulement**, sans nécessairement endosser les choix qui sont faits, et pour illustrer la très grande variété qui peut exister en la matière. Il en profite d'ailleurs pour rappeler que ce qui compte avant tout, c'est la pertinence d'un indicateur en fonction d'un questionnement précis et non pas l'exhaustivité des champs susceptibles d'être couverts en éducation.

À l'enseignement obligatoire (primaire-secondaire)

Instrument d'auto-analyse du ministère de l'Éducation, pour le secondaire (Québec)

Indicateurs de résultats sur la situation de l'école (à déterminer par l'école)

base disponible dans les commissions scolaires :

- la moyenne à l'ensemble des épreuves uniques du secondaire
- la moyenne à l'épreuve de français écrit
- le taux de diplomation et sorties sans diplôme

base disponible dans les directions régionales du Ministère :

- la moyenne à l'ensemble des épreuves uniques du secondaire
- la probabilité d'obtenir un diplôme à l'enseignement ordinaire

Questionnaires d'analyse (quatre choix de réponse : tout à fait vrai, plutôt vrai, tout à fait faux, plutôt faux)

destiné aux élèves — treize dimensions y sont abordées :

- l'organisation du temps à l'école (8 questions)
- les règlements de l'école (8 questions)
- l'information à l'école (9 questions)
- les activités en salle de classe (8 questions)
- l'aide des enseignants (8 questions)
- le matériel utilisé dans les cours (9 questions)
- l'évaluation des apprentissages (8 questions)
- les recherches, les travaux, les études (8 questions)
- les services personnels disponibles (psychologie, etc.) (9 questions)
- les activités parascolaires (activités étudiantes) (9 questions)
- les amis et amies, les projets (9 questions)
- les services auxiliaires (cafétéria, transport, etc.) (9 questions)
- la participation des élèves à la vie de l'école (8 questions)

destiné aux enseignants et enseignantes, concerne l'enseignement — cinq dimensions y sont abordées :

- la planification de l'enseignement (9 questions)
- l'organisation des activités en classe (8 questions)
- les approches pédagogiques (11 questions)
- la responsabilisation des élèves (9 questions)
- l'évaluation des apprentissages (8 questions)

destiné au personnel enseignant et professionnel non enseignant et au personnel cadre de l'école, concerne la gestion — six dimensions y sont abordées, deux autres sont mentionnées :

- la gestion des services éducatifs de l'école (12 questions)
- la gestion des ressources humaines de l'école (14 questions)
- la gestion des ressources matérielles et financières de l'école (9 questions)

- la participation des divers agents à la vie de l'école (10 questions)
- les relations de l'école avec les familles et la communauté (10 questions)
- les relations avec les élèves (9 questions)
- la supervision de l'enseignement
- l'évaluation du rendement

Source: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, *Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire*, 1992 (4 documents et une disquette de traitement des données).

Commission scolaire de Montréal

Les indicateurs ciblés par la Commission scolaire de Montréal et dont les résultats sont fournis aux établissements scolaires:

Indicateurs relatifs à l'**amélioration de la qualité des apprentissage** et à l'***augmentation de la persévérance scolaire*** (en italiques)

Au primaire

- *pourcentage des élèves doubleurs par cycle pour les cinq dernières années*
- taux de réussite aux examens de français par volet et par cycle pour les cinq dernières années
- taux de réussite aux examens de mathématique par volet et par cycle pour les cinq dernières années
- taux de réussite à l'examen d'anglais de 6e année pour les cinq dernières années

«Opération solidarité»

- taux de succès scolaire par matière, par élève, par classe
- *taux d'absentéisme des élèves par classe, niveau, école*

Au secondaire

- taux de réussite à la note finale de français 5e secondaire pour les cinq dernières années
- taux de réussite à la note finale d'anglais de 5e secondaire pour les cinq dernières années
- taux de réussite à l'examen d'histoire 4e secondaire pour les cinq dernières années
- taux de réussite à l'examen de mathématique 4e secondaire pour les trois dernières années
- taux de réussite à l'examen de sciences physiques 4e secondaire pour les trois dernières années
- *taux des sorties sans diplôme sur une période de cinq ans*
- *taux de doubleurs par niveau, par année, formation générale des jeunes seulement*
- *taux des élèves de 1re, 2e et 3e secondaire ayant au moins une année de retard dans les matières de base: français, mathématique, anglais pour les cinq dernières années*
- *taux des élèves de 1re secondaire qui ont pris sept années pour faire le primaire, pour les cinq dernières années*
- taux des élèves de 1re secondaire qui ont eu une note inférieure à 60% en 6e année du primaire dans les matières de base: français, mathématique, anglais pour les cinq dernières années
- taux des E.H.D.A.A. de 1re secondaire qui ont eu une note inférieure à 60% en 6e année du primaire dans les matières de base: français, mathématique, anglais pour les cinq dernières années (à développer)
- *taux annuel d'abandon pour les cinq dernières années (à développer)*

Centre de formation professionnelle

- *taux d'abandon,* de succès, d'échec *et de reprise par programme, par cours et par groupe (à développer)*

Centre de formation générale

- taux de réussite dans les matières de base du 2e cycle du secondaire
- taux d'abandon dans les matières de base du 2e cycle du secondaire
- temps moyen d'apprentissage pour réussir une unité de niveau secondaire
- Regroupement des écoles spéciales (à développer)

Source: Commission scolaire de Montréal, Bureau de la planification et de l'évaluation institutionnelles, Mme Lucie Demers, analyste.

Enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires

À partir d'un questionnaire, sept indicateurs internationaux devraient rendre compte du fonctionnement des établissements scolaires et des processus d'enseignement; les indicateurs devront témoigner des dimensions suivantes:

- la stabilité de l'équipe enseignante
- les activités de la direction d'école
- le travail d'équipe entre enseignants
- les pratiques d'évaluation des élèves
- la différenciation des enseignements en fonction des élèves
- l'importance accordée à la réussite des élèves
- l'implication des parents dans la vie de l'école

Source: *Enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires* (réalisée dans le cadre des travaux de l'OCDE), Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, France, mai 1997.

Standards for Accreditation of Schools, Canadian Educational Standards Institute

Standard 1: Purposes and objectives

The school has a clear statement of its purposes and objectives. This statement is understood and accepted by all constituencies: board, faculty, staff, parents, and students. The statement gives direction to planning (curricular, co-curricular, financial, organizational) such that no facet of school life exists in contradiction to this statement.

a) The statement is communicated to all constituencies of the school

b) The statement is printed in the prospectus and similar literature made available to the external community

c) Representatives from all constituencies of the school participate in the periodic review of the statement

Standard 2: Values, discipline, and extracurriculum

The school helps students recognize and act upon their academic, emotional, physical and social potentials, within an ethical community.

a) The school has defined values which provide clear expectations of student conduct. These expectations are understood by faculty, parents, and students

b) The school promotes understanding and respect for the differences and diversities of others

c) The school fosters cultural development through musical, dramatic and artistic expression, appreciation, and study

d) The school fosters fitness through opportunities to participate in sports and physical activities

e) The school encourages the involvement of every student in its program of extracurricular activities

Standard 3: Academic program

This standard applies both to secondary schools, elementary schools and schools encompassing both levels. It is understood that students are prepared for admission to a postsecondary institution. The school has clearly defined academic goals (which support the mission of the school) and clearly defined methods of assessing the achievement of those goals.

a) The assessment procedures include information gathered from students who have graduated from or left the school and, when appropriate, from their families

b) The results of the assessment are used to modify the academic program on a regular basis

c) The program provides students with the opportunity to develop critical thinking skills

d) The program develops student expertise in the areas of literacy and numeracy

e) The program increases students' awareness of the world and of a student's place in and responsibility to it

f) The program offers a variety of subjects, and students are guided to choose a program which best suits their needs

g) When a student with special needs has been encouraged to enter or to continue at the school, provision is made for a suitable program

h) The school has effective procedures for regular reporting to parents on the progress of their child

i) The school is aware of, and continues to search out, new approaches to education, and implements those considered appropriate

j) The school has appropriate and effective procedures for adult supervision and counselling of students whether in a residential setting or a day program

k) The school provides library and learning resources appropriate to the program

l) The school maintains appropriate academic records, which are protected against loss and available only to authorized persons, for both current and former students

Standard 4: School organization

The school has an overall administrative organization which is effective in carrying out and supporting the school's purposes and objectives.

a) The organizational structure of the school is identified in school literature and understood by board, administration, staff, students, and parents

b) The decision-making process allows for the inclusion of appropriate constituents,

including board, administration, staff, students, parents, alumni, and the community at large

c) There is effective communication among all constituent groups

Standard 5: Personnel

Members of staff (administrative, instructional, and supporting) are sufficient in number and have training and experience appropriate to their responsibilities.

a) Instructional staff have the appropriate education (which may include teaching certification, academic qualifications, and expertise) to promote the mission of the school

b) Personnel practices provide for fair and ethical treatment among all staff with respect to compensation, workloads, and working conditions

c) The school actively encourages and supports professional development of its staff

d) Staff evaluation takes place regularly and the results are documented

Standard 6: School and community

The school has procedures for the effective involvement of parents and former students in ways appropriate to the achievement of the school's mission. As well, the school works to maintain harmonious relationships with the community in which it exists.

Standard 7: Admission procedures

Admission to the school is open to students regardless of race, colour, creed, or national origin, but only to those who are likely to benefit from the school's program.

a) There are screening procedures in place to determine the likelihood of the student's future success at the school

b) The school's promotional materials accurately describe its organization, staff, program and facilities

c) Financial responsibilities of the parent/guardian are clearly stated in writing and communicated prior to enrolment and re-enrolment

d) While families are responsible for payment of fees, the school, within the constraints of its budget and stage of development, has provisions for offering financial assistance to deserving students

Standard 8: Governance

The governing body is so constituted, with regard to membership and forms of organization, as to assist the school with sound strategic planning and with direction and support in achieving the mission of the school.

Standard 9: Corporate structure and finance

The school is incorporated as a non-profit organization, and is audited annually by an independent professional.

Standard 10: Plant and management

The school makes effective use of its current physical facilities.

Standard 11: Evaluation

The school has undergone a thorough process of self-evaluation in accordance with procedures agreed upon with the Institute.

Source: *Standards for Accreditation of Schools*, The Canadian Educational Standards Institute/ Institut canadien des normes d'enseignement, Mrs Solette N.Gelberg, Executive Director.

The Partnership for School Improvement (Québec)

Teaching and Learning

Teachers have high expectations for students

- % of stakeholders who feel teachers demonstrate a high level of expectations for their students

Curriculum content is appropriate

- % of students who feel that the topics and skills being taught are appropriate

The teacher uses a variety of teaching methods

- % of teachers who use a variety of teaching methods
- % of students who feel that teachers use a variety of teaching methods

The teacher uses a variety of evaluation methods

- % of teachers who use a variety of evaluation methods
- % of students who feel that teachers use a variety of evaluation methods

School Organization and Culture

Staff and students feel that they belong to the school

- % of staff and students who feel that they belong to the school

Students have a voice in the school

- % of stakeholders who feel that students have a voice in the school

The school provides the opportunities for students to engage in activities outside of class time

- number and range of opportunities provided for students

Resources and Facilities

Instructional materials are available in the classrooms

- % of classes that have basic materials
- % of classes that have supplementary materials

Resources and instructional materials are available in the school

- number of resources and instructional materials available or used by teachers and students

The school is a clean, and well-maintained environment

- the extent to which the school is cleaned and well-maintained
- % of stakeholders who feel that the school building is clean and well-maintained

The school is a safe place

- the extent to which the school is safe
- number of incident-free days during the school year
- % of stakeholders who feel that the school is a safe place

Parent and Community Involvement

The school has a welcoming climate for parents and other members of the school community

- number of events in the school year that involve the parents and other members of the school community
- number of times in the school year parents or other members of the community are invited to share their expertise with students and teachers (School policy...)
- % of parents/community members who feel that they are welcomed in the school

Parent/School communication is consistent and helpful

- the number of times and means that general information is provided to parents in a school year (other than report cards)
- % of parents who feel that the school provides consistent and helpful information

Parents participate in the life of the school

- type and degree of parental involvement
- % of parents who are involved in the school

Presence and Participation

Students complete high school requirements

- % of students who obtain their High School Leaving Diploma within five years

Students participate in schoolwork

- % of students who participate in class

Students participate in extra-curricular activities (academic, cultural, sports/recreation, student governance)

- % of students who participate in extra-curricular activities
- % of students who complete assigned work
- % of students who are prepared for class

Curricular Achievement

Students demonstrate competence in English

- % of students who demonstrate competence in standardized tests
- % of students who demonstrate competence in ministry exams
- % of students who demonstrate competence in school-based assessments

Students demonstrate competence in French skills

- % of students who demonstrate competence in standardized tests
- % of students who demonstrate competence in ministry exams
- % of students who demonstrate competence in school-based assessments

Students demonstrate competence in Math skills

- % of students who demonstrate competence in standardized tests
- % of students who demonstrate competence in ministry exams
- % of students who demonstrate competence in school-based assessments

Students demonstrate competence in Science skills

- % of students who demonstrate competence in standardized tests
- % of students who demonstrate competence in ministry exams
- % of students who demonstrate competence in school-based assessments

Social and Personal Learning

Students demonstrate intellectual curiosity and a desire for independent learning

- % of students participating in school-based academic activities

Students are autonomous and responsible for themselves

- % of students who perceive themselves as competent individuals
- % of students who have organizational skills
- % of students who can work independently

Students demonstrate interpersonal skills

- % of students who have friends or are part of a social network at school
- % of students who resolve their interpersonal conflicts peacefully

Students respect the property of others

- % of students who respect the property of others

Source: *School Self-Assessment, Measuring What Matters, A Starter Kit*, The Partnership for School Improvement, Appendix C: Outcomes & Conditions, 1999.

À l'enseignement supérieur

Groupe de recherche sur la qualité et l'évaluation en enseignement supérieur (Canada)

Le Groupe de recherche a développé des critères d'excellence «liés à la qualité plutôt qu'à la performance des universités [...]. Ils relèvent de la qualité de l'enseignement, de la gestion et des autres aspects de la vie universitaire. [...] l'objectif n'est pas d'évaluer les universités, mais de leur permettre de s'améliorer en toute connaissance de cause. [Ces indicateurs] sont fournis aux universités et celles-ci choisissent les indicateurs qui leur semblent les plus pertinents en fonction de la spécificité de leur mission. [Ils] constituent une grille de base et non un outil complet.

La première phase du projet a permis d'identifier 111 critères généraux jugés importants dans les milieux de l'enseignement supérieur [...]. La deuxième phase du projet a permis d'identifier 1447 indicateurs possibles pour juger de la qualité et de l'excellence dans les 250 collèges et les 80 universités du pays. [...] au cours de la troisième phase, une validation des 111 critères et des 1447 indicateurs identifiés a été faite par voie d'enquête auprès d'un échantillon d'une vingtaine de groupes à travers le pays totalisant 11450 répondants, surtout des secteurs d'affaires, gouvernementaux et divers intervenants de l'extérieur des institutions d'enseignement postsecondaires».

Critères d'évaluation touchant les **professeurs**

- Compétences dans l'enseignement (28 indicateurs)
- À jour dans sa discipline (19 indicateurs)
- Efficacité de communication (23 indicateurs)
- Enseignement centré sur l'étudiant (26 indicateurs)
- Engagement dans le développement des cours et des programmes (19 indicateurs)
- Expérience professionnelle externe à l'institution (13 indicateurs)
- Capacité d'obtention de fonds de recherche (9 indicateurs)
- Productivité en recherche (14 indicateurs)
- Compétence vis-à-vis de l'ordinateur et la technologie (15 indicateurs)
- Engagement dans des activités de perfectionnement professionnel continu (18 indicateurs)
- Engagement dans des activités de supervision et de conseil auprès des étudiants (18 indicateurs)
- Engagement dans des activités de service à l'institution (15 indicateurs)
- Engagement dans des activités de service à la profession et à la collectivité (15 indicateurs)
- Approche multidisciplinaire (16 indicateurs)
- Traits généraux de personnalité (22 indicateurs)
- Innovateur et agent de changement (20 indicateurs)
- Sensibilité aux questions morales et éthiques (16 indicateurs)
- Honneurs et reconnaissances reçus (14 indicateurs)

Critères d'évaluation touchant les **administrateurs et** les **administratrices**

- Habileté à planifier et à innover (9 indicateurs)
- Engagement envers les objectifs et buts institutionnels (18 indicateurs)
- Participation à des activités de perfectionnement professionnel continu (37 indicateurs)
- Promotion de l'évaluation institutionnelle et des programmes (15 indicateurs)
- Capacité de décision (18 indicateurs)
- Habiletés dans les relations interpersonnelles et de leadership (19 indicateurs)
- Capacité de gérance et d'administration (23 indicateurs)

- Leadership éclairé et «visionnaire» (22 indicateurs)
- Capacité de liaison avec les organismes externes, les groupes communautaires et le gouvernement (21 indicateurs)
- Capacité à lever des fonds pour l'institution (16 indicateurs)
- Favoriser l'équité d'emploi (13 indicateurs)
- Promotion de politiques d'évaluation et de perfectionnement du personnel (23 indicateurs)
- Promotion d'une administration centrée sur l'étudiant (29 indicateurs)
- Préoccupation pour la qualité et l'excellence (23 indicateurs)
- À jour vis-à-vis des nouvelles technologies (13 indicateurs)
- Honneurs et distinctions reçus (14 indicateurs)
- Traits généraux de la personnalité (45 indicateurs)
- Sensibilité aux questions morales et éthiques (25 indicateurs)

Critères d'évaluation touchant les **étudiants et** les **étudiantes**

- Formation académique générale (15 indicateurs)
- Formation reçue au secondaire (7 indicateurs)
- Préparation aux exigences d'un programme particulier (9 indicateurs)
- Étendue des expériences de l'étudiant (9 indicateurs)
- Aptitudes de base en communication (11 indicateurs)
- Compétences de base en mathématiques (7 indicateurs)
- Compétences en langue seconde (15 indicateurs)
- Niveau d'intelligence (6 indicateurs)
- Engagement personnel de l'étudiant dans ses études (10 indicateurs)
- Clarté des objectifs éducationnels et de carrière (12 indicateurs)
- Sens des responsabilités (11 indicateurs)
- Ouverture d'esprit et flexibilité (13 indicateurs)
- Autonomie dans l'apprentissage (9 indicateurs)
- Capacité d'analyse, de synthèse et de pensée critique (15 indicateurs)
- Capacité de communication avec les autres (13 indicateurs)
- Acquisition d'habitudes et de méthodes de travail (8 indicateurs)
- Capacité de raisonnement moral et éthique (14 indicateurs)
- Développement personnel de l'étudiant (11 indicateurs)
- Succès/rendement académique dans les cours (20 indicateurs)
- Rencontre des exigences pour compléter le programme de formation (6 indicateurs)
- Expertise développée à la fin du programme de formation (10 indicateurs)
- Confiance en soi-même, en ses capacités (16 indicateurs)
- Capacité à obtenir un emploi (13 indicateurs)
- Rendement dans l'emploi (11 indicateurs)
- Développement chez l'étudiant d'objectifs de formation continue (11 indicateurs)

Critères d'évaluation touchant l'**environnement externe de l'institution**

- Soutien de la société pour l'enseignement postsecondaire (9 indicateurs)
- Clarté des buts de l'enseignement postsecondaire (6 indicateurs)
- Bonnes relations avec les gouvernements (8 indicateurs)
- Responsabilité (rentabilité) à la société (9 indicateurs)
- Comparabilité des standards institutionnels (9 indicateurs)
- Réputation/image de l'institution (11 indicateurs)
- Autonomie institutionnelle dans l'administration courante (8 indicateurs)
- Ouverture aux besoins des divers groupes sociaux (7 indicateurs)
- Coopération active avec les entreprises/ monde des affaires (7 indicateurs)
- Accessibilité (10 indicateurs)
- Appui d'un environnement économique stable (5 indicateurs)
- Soutien financier du secteur privé (7 indicateurs)
- Soutien des diplômés (8 indicateurs)
- Clarté de la mission et des objectifs institutionnels (6 indicateurs)
- Flexibilité des structures institutionnelles (10 indicateurs)
- Équipements et espaces physiques adéquats (10 indicateurs)
- Services de soutien administratif adéquats (8 indicateurs)
- Services de soutien académique adéquats (11 indicateurs)

- Services de soutien aux étudiants adéquats (11 indicateurs)
- Présence d'un processus décisionnel consultatif (7 indicateurs)
- Climat institutionnel favorisant l'ouverture (8 indicateurs)
- Présence de politiques et de procédures d'évaluation institutionnelle (8 indicateurs)
- Ratio professeur/étudiants adéquat (4 indicateurs)
- Présence de politiques équitables d'embauche et de promotion du personnel (10 indicateurs)
- Présence de politiques et procédures d'évaluation du rendement du personnel (8 indicateurs)
- Satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'institution (8 indicateurs)
- Mise en place de dispositions particulières pour les groupes minoritaires et les clientèles spéciales (9 indicateurs)
- Présence d'activités para-académiques (7 indicateurs)
- Sensibilité aux questions de bien-être dans l'institution (garde d'enfants, harcèlement, etc.) (8 indicateurs)

Critères d'évaluation touchant les **programmes**

- Contenu axé sur la formation générale et fondamentale (14 indicateurs)
- Multidisciplinarité (9 indicateurs)
- Pertinence sociale du programme (8 indicateurs)
- Capacité à développer les aptitudes de base de l'étudiant (7 indicateurs)
- Capacité à développer l'autonomie dans l'apprentissage (8 indicateurs)
- Capacité à développer des habiletés spécifiques à l'emploi (9 indicateurs)
- Ouvert aux clientèles multiples (7 indicateurs)
- Assure l'enseignement correctif/remédiatif nécessaire (7 indicateurs)
- Prise en compte des expériences des étudiants (9 indicateurs)
- Clarté des buts et objectifs du programme (8 indicateurs)
- Adapté aux besoins des clientèles adultes (8 indicateurs)
- Réputation bien établie (8 indicateurs)
- Adapté aux étudiants à temps partiel (6 indicateurs)
- Ajusté en fonction des emplois disponibles (9 indicateurs)
- Contenu associant la théorie et la pratique (8 indicateurs)
- Exigences d'admission appropriées (11 indicateurs)
- Exigences de réussite appropriées (8 indicateurs)
- Consultation périodique des utilisateurs et des groupes d'intérêt (7 indicateurs)
- Évaluation périodique du programme (11 indicateurs)
- Capacité d'innovation (7 indicateurs)
- Séquence de contenu allant du général au spécialisé (6 indicateurs)
- Équilibre entre formation générale et formation spécialisée (7 indicateurs)
- À la pointe du développement technologique (9 indicateurs)
- Cohérence du programme et de son contenu (10 indicateurs)
- Diplômes et certificats du corps professoral (7 indicateurs)
- Gamme de programmes offerts (6 indicateurs)
- Développement social et culturel (11 indicateurs)

Source : « Critères et indicateurs de qualité et d'excellence dans les collèges et les universités du Canada : bilan des trois phases du projet », *Research Monographs*, 2, Centre for Higher Education Research and Development, University of Manitoba, 1995; « Une monographie sur les "indicateurs d'excellence" », dans *Université*, vol. 5, nº 3, mai-juin 1996.

Indicateurs retenus par la revue canadienne *Maclean's* (novembre 1998)

Les indicateurs retenus par le magazine *Maclean's* pour sa publication annuelle d'un palmarès des universités canadiennes sont pour le moins contestés sur la scène universitaire québécoise. Ayant déjà abordé le sujet des palmarès et celui des indicateurs dans le cadre du présent rapport, le Conseil n'entend pas ici prôner ou décrier les choix de *Maclean's* mais tout simplement énumérer, et uniquement à titre d'information, quels sont les indicateurs sur lesquels s'appuie le classement des universités par ce magazine.

Les indicateurs utilisés sont les suivants :

sur la **population étudiante** :

- moyenne des résultats à l'entrée
- proportion d'inscrits ayant des résultats de 75 % et plus
- proportion d'inscrits qui diplôment
- proportion d'étudiants qui viennent de l'extérieur de la province
- proportion d'étudiants qui viennent de l'étranger

- proportion d'étudiants qui bénéficient d'une bourse d'excellence

sur les **groupes-cours** (*«classes»*):

- la taille des groupes de 1re et de 2e année
- la taille des groupes de 3e et de 4e année
- la proportion de cours donnés par des professeurs permanents (et non par des chargés de cours)

sur le **corps professoral**:

- proportion du corps professoral ayant un doctorat
- proportion du corps professoral permanent ayant reçu une récompense à l'échelle nationale
- proportion du corps professoral subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Conseil national de recherches du Canada (CNRC)
- proportion du corps professoral subventionné par le Conseil canadien de la recherche médicale (CRM), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), le Conseil national de recherches du Canada (CNRC)

sur le **financement**:

- budget de fonctionnement
- proportion du budget affectée à l'aide financière aux étudiants
- proportion du budget affectée aux services aux étudiants

sur les **bibliothèques**:

- inventaire total
- ratio de l'inventaire par étudiant
- proportion du budget allouée aux acquisitions
- proportion du budget allouée aux services offerts

sur la **réputation de l'établissement**:

- proportion d'anciens diplômés ayant fait un don à l'université (sur une période de cinq ans)
- réputation établie par sondage en fonction de trois catégories: le meilleur, le plus innovateur, un *leader* pour demain.

Source: *Maclean's*, Special Issue 1998, The Eight Annual Ranking of Universities, November 23, 1998.

Indicateurs retenus par le Comité National d'Évaluation (France)

«Dès 1987-1988, le Comité National d'Évaluation avait créé un groupe de travail avec la Conférence des Présidents d'Université, afin d'élaborer les critères et indicateurs utilisés pour l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur. Le CNE a repris cette démarche en 1994, enrichissant sa réflexion des apports de l'Association des Secrétaires généraux des universités et de celle des Agents comptables des universités.

«La méthodologie proposée par le CNE fait donc l'objet d'un large consensus et une liste d'indicateurs [...] a été mise au point, après un large échange de vues sur leur mode d'élaboration et leur interprétation.

«Cet ensemble de données fiables, homogènes, accessibles, s'inscrit dans un effort de transparence souhaité par les responsables des établissements au plan local et régional et partagé par l'administration centrale qui s'emploie, de son côté, à élaborer des instruments de mesure et de pilotage au niveau national. Il doit permettre:

- aux universités de tenir un tableau de bord utile pour leur propre gestion, mais aussi pour procéder à l'évaluation interne préalable à la définition du projet d'établissement, à l'élaboration des contrats et aux évaluations externes qu'elles sollicitent;
- au Comité National d'Évaluation de mettre à disposition de ses experts des données élaborées et validées en commun, permettant, pour l'évaluation d'un établissement comme pour l'évaluation d'une discipline, de fonder sans ambiguïté l'appréciation qualitative et le "jugement par les pairs".»

Les grandes rubriques d'indicateurs (base minimum d'une information objective utile à tous):

Les étudiants

- nombre d'inscrits
- composition des effectifs

Les enseignements

- nombre de diplômes offerts
- nombre de diplômes délivrés
- résultats aux concours (recrutements d'enseignants et fonction publique)
- la formation continue (nature des activités, volume financier, nombre de stagiaires en formation, nombre d'heures-stagiaires – évolution sur 5 ans)

Les enseignants

- politique des emplois
- politique des personnels
- activités d'enseignement

Les personnels administratifs et de service

- politique des emplois
- politique des personnels

Les bibliothèques

La recherche

- nombre et type d'équipes
- fonctionnement et résultats
- liaison formation/recherche

Les moyens

- les ressources financières
- le patrimoine
- les grands équipements

Source : CNE, Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, Bulletin nº 19, janvier 1995.

Pour l'ensemble du système éducatif

Plan stratégique 1999-2002, ministère de l'Éducation

Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire

- taux d'obtention d'un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans dans une génération, selon le sexe
- proportion d'écoles primaires qui offrent des services de garde en milieu scolaire
- rapport du nombre de postes de travail adaptés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour 100 élèves jeunes dans les commissions scolaires
- rapport du nombre de postes de travail adaptés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour 100 personnes enseignant aux élèves jeunes dans les commissions scolaires
- proportion d'écoles branchées au réseau Internet dans les commissions scolaires

Formation professionnelle et technique

- nombre de diplômes décernés en formation professionnelle aux jeunes de moins de 20 ans au Québec selon le sexe et la langue d'enseignement
- nombre de diplômes décernés en formation professionnelle aux jeunes de moins de 20 ans dans la région métropolitaine de Montréal selon la langue d'enseignement
- nombre de jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation professionnelle au Québec selon le sexe et la langue d'enseignement
- nombre de jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation professionnelle dans la région métropolitaine de Montréal selon la langue d'enseignement
- proportion de filles inscrites en formation professionnelle (FP) dans les 17 secteurs non traditionnels par rapport à l'ensemble des filles en FP selon la langue d'enseignement
- pourcentage de commissions scolaires dans lesquelles des élèves jeunes s'inscrivent à un programme d'études menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé
- nombre d'élèves jeunes inscrits à un programme d'études menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé
- nombre de liens établis entre certains programmes de formation professionnelle et certains programmes de formation technique
- nombre de programmes d'études offerts en formation professionnelle et technique selon le mode de l'alternance travail-études (ATE)
- nombre d'inscriptions annuelles par sexe aux programmes de formation professionnelle et technique selon le mode de l'alternance travail-études (ATE)
- proportion de jeunes de moins de 20 ans inscrits après la 3e secondaire aux programmes conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) et qui poursuivent leur formation générale simultanément
- proportion de programmes conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) accessibles après la 3e secondaire aux élèves qui poursuivent leur formation générale simultanément

Enseignement postsecondaire

- taux de chômage des personnes diplômées de la formation technique, âgées de 20 à 24 ans, par rapport à la population québécoise du même âge
- taux de satisfaction des employeurs à l'égard du rendement des personnes diplômées de la formation technique après un an de travail
- taux de réussite des cours suivis par les élèves inscrits aux programmes d'études collégiales à temps plein selon le sexe
- pourcentage des personnes diplômées de la formation préuniversitaire, âgées de 24 ans et moins, poursuivant des études universitaires dès la fin de leurs études collégiales
- taux d'obtention d'un premier diplôme d'études collégiales dans une génération selon le sexe
- taux d'accès à l'enseignement collégial selon le sexe
- taux d'obtention du baccalauréat dans une génération selon le sexe

- proportion des personnes sortant des programmes conduisant au baccalauréat et qui ont obtenu leur diplôme selon le sexe
- proportion des personnes sortant des programmes conduisant à la maîtrise et qui ont obtenu leur diplôme selon le sexe
- proportion des personnes sortant des programmes conduisant au doctorat et qui ont obtenu leur diplôme selon le sexe

Source: *Plan stratégique 1999-2002*, Ministère de l'Éducation, mars 1999, p.67-74.

Indicateurs à l'étude en Ontario

Réflexion en cours sur l'élaboration d'un système d'indicateurs possible pour évaluer la qualité de l'éducation en Ontario. Les indicateurs suivants étaient proposés pour discussion et commentaires; on cherchait également à identifier l'utilité de chacun des indicateurs proposés et on précisait si l'indicateur serait disponible à l'échelle de la province, du conseil scolaire ou de l'école.

Sur le contexte:

- la proportion de la population dans différentes catégories d'âge
- le niveau global de scolarisation de toute la population
- la proportion des adultes qui suivent une formation structurée après avoir terminé leurs études
- la proportion des élèves et des adultes qui utilisent une bibliothèque publique et la fréquence à laquelle ils l'utilisent
- les attitudes du public à l'égard du système scolaire et son rendement
- le rôle joué par l'école pour favoriser la cohésion communautaire
- l'expression de la philosophie ou de la mission de l'école
- comme mesure de l'aptitude à entreprendre les études, la proportion des enfants qui ont besoin de programmes spéciaux au début de leur scolarisation
- la consommation d'alcool, de produits du tabac et de drogues illicites par la population d'âge scolaire
- le nombre d'élèves suspendus ou renvoyés à cause d'un comportement inacceptable
- le nombre d'incidents de violence grave signalés
- la situation scolaire des parents
- la proportion des élèves de familles à faible revenu – peut inclure la proportion des élèves qui vivent dans des types de familles différentes (monoparentales, etc.)
- la proportion des élèves qui travaillent à temps partiel et le nombre d'heures travaillées au cours des mois scolaires en moyenne
- la proportion des élèves dont la première langue ou la langue parlée à la maison diffère de la langue d'enseignement, ou la proportion des élèves qui ne connaissent pas bien la langue d'enseignement
- la proportion des filles et des garçons d'âge scolaire qui ont un enfant

Sur les ressources disponibles:

- la mesure dans laquelle les élèves ont accès à des laboratoires de sciences et d'informatique bien équipés, à des installations d'éducation physique, à des bibliothèques, à des services d'orientation et à d'autres ressources d'éducation
- l'accessibilité des bibliothèques scolaires et publiques, le nombre de volumes (appropriés à l'âge) disponibles pour la mise en circulation et le nombre de volumes disponibles dans différentes langues
- les cours accessibles aux élèves d'une école en particulier
- la proportion de fonds publics consacrée à l'enseignement public par rapport aux autres dépenses publiques
- la répartition des dépenses consacrées à l'enseignement public selon le niveau de compétence, l'échelon et l'activité fonctionnelle
- le financement de l'enseignement public par rapport à la richesse de la province
- les dépenses moyennes par élève
- le salaire moyen du personnel enseignant selon diverses caractéristiques (sexe, expérience, responsabilité, etc.)
- les activités de perfectionnement professionnel du personnel enseignant
- le rapport enseignant/élèves moyen
- la taille moyenne de la classe
- la répartition du temps des enseignantes et des enseignants selon les diverses activités: l'enseignement, la planification, l'administration, la surveillance
- la répartition des enseignantes et des enseignants selon l'expérience dans la profession
- la répartition des enseignantes et des enseignants selon les diplômes
- la répartition des enseignantes et des enseignants selon le sexe
- le roulement des enseignantes et des enseignants

Sur le processus :

- le degré selon lequel le système fixe des attentes élevées et selon lequel le système s'attend à ce que chaque élève les réalise
- les attentes des employeurs vis-à-vis du système d'éducation et leur degré d'atteinte
- les aspirations scolaires et professionnelles
- les mécanismes mis en place pour faire participer les membres de la communauté (autres que les parents) aux activités de l'école et leur degré de succès
- la mesure dans laquelle les élèves sont regroupés en classes et en programmes à la suite d'une évaluation des aptitudes
- l'importance relative accordée à différentes méthodes d'enseignement
- le temps que les élèves passent à l'école
- l'absentéisme (jours/élève)
- le nombre de jours d'école manqués par les enseignantes et les enseignants en moyenne
- les moyens employés par l'école pour faire participer les parents au processus d'éducation
- la proportion des élèves inscrits à des cours ou à des programmes particuliers
- la proportion de la population d'âge scolaire à l'école ou qui a un diplôme
- les réponses des élèves aux questions portant sur la qualité de la vie à l'école
- les attitudes des élèves face à certaines matières en particulier et à l'enseignement de ces matières

Sur les résultats :

- le rendement des élèves à des examens créés et administrés par un conseil scolaire en particulier
- le rendement des élèves dans le cadre de programmes internationaux d'évaluation comme la TEIMS ou l'enquête sur la capacité de lecture
- le rendement des élèves à des tests normalisés à l'échelle nationale, comme le Canadian Test of Basic Skills (CTBS), le Canadian Achievement Test (CAT) ou d'autres
- le rendement des élèves aux programmes d'examens administrés par la province
- le rendement des élèves au programme d'examens administré par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)
- la proportion des élèves qui redoublent une année
- la proportion d'un groupe d'âge qui reçoit un diplôme au cours d'une année donnée
- les activités des personnes après leur départ de l'école (études postsecondaires, marché du travail, etc.)
- la proportion des personnes qui n'ont pas obtenu de diplôme à temps mais sont revenues poursuivre leurs études et la proportion d'entre elles qui ont obtenu un diplôme ou l'équivalent (TCG) par la suite.

Source : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, Questionnaire faisant partie du document de consultation de l'OQRE (non daté); adresse Internet : www.byteinteractive.com/questionnaire/quizeng.cgi

Indicateurs de l'OCDE

Un système particulier d'indicateurs a été mis en place par l'OCDE. Des informations sont recueillies sur trois types de données : les données relatives à l'environnement du système (*input* ou contexte), au fonctionnement du système éducatif lui-même (coût, ressources et processus scolaires) et sur les résultats obtenus (*output* ou résultats de l'enseignement).

Environnement du système :

Contexte démographique

- Niveau d'instruction de la population
- Niveau d'instruction par sexe
- Jeunes et ensemble de la population

Contexte économique et social

- Taux d'activité et niveau d'instruction
- Chômage des jeunes et des adultes
- Revenu national par habitant

Opinions et attentes

- Importance des matières inscrites au programme
- Confiance du public en l'école
- Responsabilité éducative de l'école
- Considération accordée aux enseignants
- Aspects prioritaires de l'action de l'école
- Prise de décision par les établissements scolaires

Fonctionnement du système :

Ressources financières

- Dépenses d'éducation
  - dépenses d'éducation par rapport au PIB
  - dépenses des établissements d'enseignement publics et privés
  - dépenses d'éducation par élève/étudiant
  - répartition des crédits par niveau d'enseignement
  - dépenses de fonctionnement et dépenses en capital

- Sources de financement
  - fonds publics et fonds privés
  - financement public par niveau administratif
  - part de l'éducation dans les dépenses publiques

Participation à l'enseignement

- Scolarisation dans l'enseignement formel
- Éducation préscolaire
- Scolarisation dans le secondaire
- Spécificités du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur
- Accès à l'enseignement supérieur
- Fréquentation de l'enseignement supérieur
- Éducation et formation continues des adultes

Processus et personnel

- Temps d'enseignement
  - temps d'enseignement par matière
  - heures de cours
- Processus scolaires
  - répartition des élèves en groupes dans les classes
- Ressources humaines
  - personnel de l'enseignement
  - nombre d'élèves par enseignant
  - temps d'enseignement
  - formation des enseignants
  - rémunération des enseignants
  - spécificités des enseignants
- R-D pédagogique
  - personnel de R-D pédagogique
  - dépenses afférentes à la R-D pédagogique

Résultats de l'enseignement:

Au niveau des élèves

- Progrès en lecture
- Fréquence de la lecture

Au niveau du système d'enseignement

- Réussite à la fin du deuxième cycle du secondaire
- Niveau de formation supérieure
- Diplômes universitaires
- Personnel scientifique

Au niveau du marché du travail

- Chômage et niveau d'instruction
- Niveau d'instruction et salaires
- Niveau d'instruction des travailleurs
- Situation au regard de l'emploi des jeunes qui sortent du système éducatif.

Source: *Regards sur l'éducation*, OCDE, 1995, cité par Marc Demeuse et Olivier Feron, « Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement », Annexe au rapport de synthèse sur le pilotage des systèmes éducatifs, Commission européenne, 1998; adresse Internet: www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/rapport.htm

Indicateurs proposés dans un rapport d'étude américain « Education counts »

Dans cette étude visant à déterminer quels seraient les indicateurs les plus à même d'informer la société et l'État sur l'état de santé du système éducatif, six grandes préoccupations ont été retenues pour établir la typologie des indicateurs souhaitables:

Issue Area I: Learner Outcomes – Knowledge, Skills, and Dispositions

- Command of Core Content – English, Mathematics, Natural Science, Humanities and Social Science, Music and the Other Arts, Foreign Language
- Integrative Reasoning: Interdisciplinary and Workplace Skill – Scientific and Technological Literacy, International Understanding, Comprehending Pluralism, Workplace Competence
- Attitudes and Dispositions – Tolerance, Self-Direction, Responsibility, Participation (Enrollment, Attendance), Engagement with Learning, Commitment to Craft

Issue Area II: Quality of Educational Institutions

- Learning Opportunities – Exposure to Subject Matter, Nature of Learning Opportunities, Assignment of Teachers and Students, Curricular Integration
- Teachers – Individuals Entering the Profession, Pre-Service Training, Competence in Classroom Setting
- Conditions of Teachers' Work – Basic Classroom Resources, Supporting Resources, Influence over Core Matters of Work, Support for Developing Teachers' Craft
- Institutions as Places of Purpose and Character – Clarity of Mission, Human Environment, Basic Order and Safety, Press Toward Academic
- School Resources – Buildings, Libraries, Labs and Technology, Professional Personnel

Issue Area III: Readiness for School

- Status of Young Children and Their Families – Profiles of 3- and 6-Year-Olds, Other Factors (Health, Nutrition, Birthweight, Prenatal Care, A Single Parent, Health Insurance)
- Educational Services – Curriculum and Instruction, Characteristics of the School, Preschool Programs

Issue Area IV: Societal Support for Learning

- Family Support for Learning – Parental Attitudes and Involvement at Home, Parental Responsibility for Basic Care, Parental Involvement with School
- Community Support for Learning – Libraries, Subject-Specific Community Support (Science, Mathematics, Arts, Humanities, Languages, Social Sciences)
- Cultural Support for Learning – Citizen Attitudes and Voting Behavior, Adult Behavior (Reading, Patterns), Societal Competition with Learning
- Financial Support for Learning – Revenues, Expenditures, Other Educating Institutions' Revenues and Expenditures

Issue Area V: Education and Economic Productivity

- The Formal Education Pipeline – Work-Relevant Competencies, Persistence and Degree of Completion, Education Tracks and Completion of Key Courses, Academically Talented Youth
- Economic Consequences of Education and Training – Employment Status, Wage Differentials
- Workplace Support for Education and Skill Development – Workplace-Sponsored Education and Training, Policies Supportive of Education and Skill Development
- R&D Role of Higher Education – Academic Research and Development, Economic Impact of Academic R&D

Issue Area VI: Equity – Resources, Demographics, and Students at Risk

- Demographic Characteristics – Poverty, Minority Status, Children with Disabilities, Limited Proficiency in English, Racial Isolation, Single-Parent Families
- Characteristics of Educational Institutions – Type, Control, Location, Student Body Composition
- Educational Services – Expectations and Tracking, School Climate, Special Programs

Source: *Education Counts*, An Indicator System to Monitor the Nation's Educational Health, Special Study Panel on Education Indicators for the National Center for Education Statistics, Washington DC, USA, 1991.

Annexe 4

Voies de développement en évaluation institutionnelle

Extraites du Rapport annuel 1982-1983 du Conseil supérieur de l'éducation, L'évaluation: situation actuelle et voies de développement

Le Conseil estime qu'il vaut la peine de rappeler les pistes d'action retenues à cette époque. Il ne les endosserait pas forcément toutes ou il en formulerait certaines autrement dans le contexte actuel. C'est donc essentiellement **à titre de rappel** qu'il les consigne dans la présente annexe.

Sur les politiques d'évaluation institutionnelle:

- au niveau ministériel, adoption d'un cadre global et de mesures visant non pas à évaluer directement les établissements mais à inspirer, promouvoir et supporter l'évaluation institutionnelle dans l'ensemble du réseau d'éducation;
- au niveau des commissions scolaires et des établissements d'enseignement de tous les niveaux, adoption de politiques globales et sectorielles et de plans d'évaluation institutionnelle;
- mise en place graduelle de ces politiques et plans en veillant à la clarification des objectifs, à la préparation des intervenants, à la participation individuelle et collective et au support technique;
- au niveau ministériel, adoption d'une politique interne d'évaluation institutionnelle visant à améliorer son fonctionnement. (p.46)

Sur les obstacles liés aux structures et aux champs de responsabilités:

- fonder l'évaluation sur un effort de clarification des responsabilités respectives aux divers échelons du système d'éducation, des commission scolaires et des établissements d'enseignement;
- promouvoir des pratiques d'évaluation institutionnelle où chaque instance exerce pleinement ses responsabilités dans une optique de coordination avec les autres instances concernées;
- accroître l'objectivité de l'évaluation institutionnelle en combinant l'évaluation interne et l'évaluation externe, notamment celle faite par les usagers. (p.48)

Pour clarifier les buts et objectifs, les critères et les pouvoirs:

- diffuser dans les milieux d'enseignement une information appropriée sur la nature, les buts et les objectifs de l'évaluation institutionnelle et les conditions essentielles de sa mise en œuvre;
- offrir aux mêmes milieux une information régulière sur des expériences significatives d'évaluation institutionnelle et sur ce qui s'en dégage sur le plan méthodologique et stratégique;
- s'assurer que toute entreprise d'évaluation institutionnelle soit basée sur une grande clarté concernant les buts et objectifs, les domaines d'évaluation, les critères et les processus et que les résultats obtenus servent à leurs fins propres;
- travailler à intégrer l'évaluation institutionnelle dans les processus réguliers de l'administration des institutions afin de lui enlever son caractère dramatique;
- en arriver à un juste équilibre entre les objectifs d'évaluation sommatifs et formatifs, les deux étant nécessaires et complémentaires;
- assurer, lorsqu'ils sont requis, les contrôles et les sanctions dont l'évaluation révèle la pertinence;
- reprendre le débat sur l'accréditation des établissements comme moyen de promouvoir et d'assurer l'excellence des services et la motivation du personnel et considérer l'évaluation institutionnelle comme une voie pouvant conduire à des formes d'accréditation. (p.50-51)

La formation de base et l'évaluation institutionnelle:

- accentuer les efforts pour que les programmes de formation initiale des principales catégories de personnel œuvrant dans le monde de l'éducation comportent une initiation véritable à l'approche systémique et à l'évaluation institutionnelle;
- offrir des activités de perfectionnement dans le même sens au personnel en place. (p.51)

Communications et rapports structurels:

- accorder une importance de première valeur à la question des communications entre les composantes des institutions et entre celles-ci et le milieu social en rapport avec ce qui concerne les projets d'évaluation institutionnelle;
- assurer à tous les partenaires une information adéquate concernant les objectifs, les modalités et les résultats des pratiques d'évaluation des institutions;
- fonder tout projet d'évaluation institutionnelle sur la meilleure participation possible des partenaires concernés;
- travailler à adapter les modes de communication et d'information avec le milieu en fonction de la nature et des objectifs des activités d'évaluation institutionnelle;
- prendre les moyens requis d'animation, d'échange, de participation, afin que les administrations et leur personnel en arrivent à des rapports structurels normaux et axés sur les objectifs pédagogiques et éducatifs. (p.55)

Instruments, méthodes, modèles, stratégies:

- faire connaître largement les divers modèles possibles d'évaluation institutionnelle afin d'aider les institutions à y puiser les approches qui conviennent le mieux à leurs structures et à leurs objectifs;
- accorder un soin particulier à faire connaître dans le réseau les instruments d'évaluation institutionnelle existants, à les améliorer sans cesse et à en développer de nouveaux dans des domaines peu explorés jusqu'ici;
- utiliser des stratégies d'intervention basées plus sur l'animation, l'information, la clarification des enjeux, le consensus minimal que sur l'approche bureaucratique et autoritaire;
- respecter les capacités de changement des divers milieux tout en travaillant à les aider à s'adapter à de nouvelles situations requérant de l'évaluation institutionnelle;
- s'assurer que l'on met à contribution tous les partenaires concernés, notamment les usagers des services d'enseignement. (p.57)

Les services:

- assurer l'évaluation des divers services des établissements en fonction de leur mandat propre et de la satisfaction de leurs usagers. (p.58)

Annexe 5

Quelques sites Internet pour poursuivre la réflexion sur l'évaluation institutionnelle

La consultation d'Internet a permis au Conseil d'identifier un certain nombre de sites d'intérêt en matière d'évaluation. L'évaluation institutionnelle en éducation étant, pour le moment, plutôt une réflexion en développement qu'un état de fait, il ne semble cependant pas exister de sites qui sont essentiellement consacrés à ce sujet. Toutefois, qu'il s'agisse de colloques ayant traité d'évaluation institutionnelle, de projets pilotes en cours ou d'organismes voués à l'évaluation au sens large, il peut être intéressant et instructif d'aller régulièrement vérifier les contenus des différents sites signalés ci-dessous. Très souvent, par ailleurs, ces sites proposent des liens avec d'autres sites dans des domaines semblables ou apparentés.

Projet collectif sur l'amélioration de l'école (Québec)

Le site du Bureau de recherche sur la politique scolaire de l'Université McGill (Office of Research on Educational Policy – OREP) constitue une porte d'entrée pour avoir accès à l'information relative à un projet sur l'amélioration de l'école (*School Improvement*) réalisé en partenariat avec les écoles, le Ministère et d'autres acteurs de l'éducation.

adresses Internet: www.cel.mcgill.ca/orep *et* www.education.mcgill.ca/psi/partner.htm

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (Ontario)

Le site permet de suivre l'évolution de la réflexion en cours sur les indicateurs de la qualité de l'éducation pour l'Ontario.

adresse Internet: www.eqao.com/eqao/search/html_docs/public/f_back.html

Pilot project on the evaluation of the quality of school education

Toute l'information relative à ce projet de la Communauté européenne, y compris le rapport final et l'ensemble des documents utilisés dans le cadre du projet, peuvent être consultés sur ce site.

adresse Internet: http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/indb-en.html

Eurydice: le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce site permet notamment d'avoir accès aux études réalisées sur les différents systèmes éducatifs à l'intérieur de la Communauté européenne (chapitre distinct sur l'évaluation de chacun et l'auto-évaluation institutionnelle aux divers ordres d'enseignement)

adresse Internet: www.eurydice.org/cinetpubwwwrooteurybasefiles/dossier.htm

Le Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE, France)

Le Comité national d'évaluation, créé en 1984, est chargé d'examiner et d'évaluer l'ensemble des activités des établissements publics d'enseignement supérieur en France. Il fait toutes les recommandations qui lui paraissent propres à améliorer le fonctionnement de l'enseignement supérieur ainsi que l'efficacité de la formation et de la recherche, dans l'ensemble du système français et plus particulièrement dans les établissements évalués. Il évalue des établissements et n'est pas chargé d'évaluer les personnes, d'habiliter des formations ou de répartir les subventions de l'État. Il n'a pas pouvoir de réglementation ou de gestion et rend publics tous les rapports qu'il prépare. Le site Internet permet de consulter les rapports d'évaluation institutionnelle de divers établissements, d'évaluations de disciplines et d'évaluations transversales ainsi que les rapports sur les problèmes généraux de la politique de l'enseignement supérieur. C'est également une porte d'entrée

aux documents relatifs au *Projet pilote européen pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur*, réalisé entre 1994 et 1995, dans 46 établissements de 17 pays.

adresse Internet: www-cne.mesr.fr

Office for Standards in Education (OFSTED, Royaume-Uni)

Cet organisme, reconnu officiellement comme l'*Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England*, est une agence gouvernementale indépendante du *Department for Education & Employment*. L'OFSTED a pour mandat d'améliorer les standards de qualité et de performance de l'éducation, principalement au moyen de l'inspection scolaire, mais aussi par la production de rapports publics. L'organisme s'intéresse également à l'évaluation des établissements scolaires et à l'auto-évaluation institutionnelle. Les publications du site permettent d'avoir accès, entre autres, à un rapport intitulé *School Evaluation Matters*.

adresses Internet: www.ofsted.gov.uk *et* www.ofsted.gov.uk/pubs/eval/ index.htm

Le site du *Department for Education & Employment* (DfEE), notamment la section *The Standards Site*, permet une vision plus complète des efforts consacrés à l'amélioration de l'éducation au Royaume-Uni.

adresse Internet: www.standards.dfee.gov.uk

Council for Higher Education Accreditation (CHEA, Etats-Unis)

Cet organisme, qui succédait à d'autres du genre établis au fil des ans, a été créé en 1996 par les présidents des universités et collèges américains pour accréditer les organismes d'accréditation de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis. Les trois buts principaux de l'organisme visent la qualité de l'enseignement, l'imputabilité et l'amélioration des établissements. Ce site est particulièrement intéressant comme porte d'accès à une riche documentation en matière d'évaluation institutionnelle d'établissements d'enseignement supérieur et d'auto-évaluation.

adresse Internet: www.chea.org

L'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE)

Bien que l'Association s'intéresse davantage à l'évaluation et à la mesure des apprentissages et aux fonctions pédagogiques et sociales de l'évaluation, une place est faite également à une vision plus large de l'évaluation en éducation. L'Association organise des rencontres de chercheurs, des congrès, des sessions d'études, etc. et publie également la revue *Mesure et évaluation en éducation*, un bulletin de nouvelles *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation*, des rapport divers et les Actes des sessions d'études organisées chaque année, à l'automne, sur un thème différent. Sur le site d'ADMÉE (Europe), on trouve également la publication électronique *ADMÉE-RATION*.

adresses Internet:

ADMÉE (Canada):
http://aix1.uottawa.ca/associations/admee

ADMÉE (Europe):
www.irdp.ch/admee

La Société québécoise d'évaluation de programme (SQÉP), affiliée à la Société canadienne d'évaluation (SCÉ)

Ces deux associations se consacrent d'abord à l'évaluation de programmes mais la mission qu'elles se donnent de veiller à l'avancement de l'évaluation leur permet de s'ouvrir à d'autres réalités en matière d'évaluation. Comme en témoigne d'ailleurs le colloque annuel de la SQÉP tenu en 1998, conjointement avec l'ADMÉÉ, sur le thème de l'évaluation organisationnelle. De nombreux textes sur l'évaluation peuvent être obtenus sur le site des associations.

adresses Internet:

SQÉP: www.evaluationcanada.ca/sqep

SCÉ: www.evaluationcanada.ca

L'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)

Comme son nom l'indique, l'intérêt principal de cette association n'est pas l'évaluation institutionnelle. C'est cependant par son entremise que s'est tenu le colloque AFIDES de 1998 sur *Autonomie et évaluation des établissements: l'art du pilotage au temps du changement;* certains des textes des conférenciers peuvent être consultés sur le site. C'est aussi aux éditions de l'AFIDES que l'on doit la publication du collectif sous la direction de Guy Pelletier: *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse* (1998).

adresse Internet: www.afides.qc.ca

Le projet Socrates, Université de Liège, sur le pilotage des systèmes éducatifs

Le site permet d'avoir accès aux textes produits en lien avec l'étude entreprise sur les mécanismes de pilotage des systèmes éducatifs au sein des États membres de l'Union européenne.

adresse Internet: www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/indexfr.html

Autres sites d'intérêt

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC, Québec)

www.ccec.gouv.qc.ca

Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ, Québec)

www.crepuq.ca

Ontario Institute for Studies in Education at University of Toronto (OISE)

http://onteris.oise.utoronto.ca

et le site du *Centre for the Advancement of Measurement, Evaluation, Research and Assessment* (CAMERA)

http://fcis.oise.utoronto.ca/~camera

Foundation for Improving Canadian Schools

http://redbaron.bishops.ntc.nf.ca/improve

Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE)

www.saee.bc.ca

Manitoba School Improvement Project

http://sunvalley.ca/msip

New American Schools (USA)

http:// naschools.org

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

www.oecd.org

et le site du *Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE)*, pour le projet sur les expériences d'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur

www.oecd.org/els/edu/imhe/instexp.htm

The National Union of Teachers (NUT, United Kingdom)

www.teachers.org.uk

notamment pour le projet *Schools Speak for Themselves*, sous la responsabilité du *Quality in Education Centre*, à l'University of Strathclyde

www.teachers.org.uk/student/treasure/documents/schspeak.htm

Congrès 1997 sur l'évaluation, Conférence des Grandes Écoles (France)

http://cge.asso.fr/ACT_27.html

Le Rond-Point des sciences humaines

www.rond-point.qc.ca

L'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU, France)

www.u-bourgogne.fr/IREDU

Conseil supérieur de l'éducation

Membres

Céline SAINT-PIERRE
Présidente

Judith NEWMAN
Vice-présidente

Chantal AUROUSSEAU
Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal

Marcel G. BASTIEN
Professeur
Techniques du génie électrique
Collège Vanier

Aline BORODIAN
Étudiante au 2e cycle
École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER
Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ
Directeur adjoint
École Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Gaston DENIS
Ex-professeur de l'Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS
Enseignante au primaire
École Jacques-Buteux
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU
Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD
Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada

Christopher JACKSON
Doyen
Faculté des beaux-arts
Université Concordia

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE
Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE
Commissaire
Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ
Enseignante
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lissa ROY-GUÉRIN
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision-Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE
Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs

Michel TOUSSAINT
Directeur général
Cégep de La Pocatière

Un siège vacant

Membres d'office

Guy CÔTÉ
Président du Comité catholique

Graham JACKSON
Président du Comité protestant

Membres adjoints d'office

Pauline CHAMPOUX-LESAGE
Sous-ministre de l'Éducation

Christine CADRIN-PELLETIER
Sous-ministre associée de foi catholique
Ministère de l'Éducation

Grant C. HAWLEY
Sous-ministre associé de foi protestante
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

Claude LAMONDE

Alain DURAND